

UNIVERSITE DU QUEBEC

MEMOIRE

PRESENTE A

L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

MARIO BOURDON

ETUDE DES LIENS ENTRE LE CONCEPT DE

SOI ET LE STYLE DE VALORISATION

AVRIL 1984

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Table des matières

Introduction	1
Chapitre premier - Contexte théorique	4
Le concept de soi	5
Valeurs	25
Liens entre les variables	41
Chapitre II - Méthodologie	61
Sujets	62
Epreuves expérimentales	62
Déroulement de l'expérience	71
Analyses statistiques	72
Chapitre III - Analyse des résultats	73
Présentation des résultats	74
Discussion des résultats	97
Conclusion	114
Appendice A - Epreuves expérimentales	118
Appendice B - Tableaux des résultats	138
Références	159

Sommaire

Plusieurs études établissent une relation entre le concept de soi et les valeurs (Berman et Brickman, 1971; Hess et Lindner, 1973; Street, 1976; Yarworth et Gauthier, 1978; etc.). Rokeach (1973) affirme que les croyances, les attitudes et les valeurs sont organisées d'une façon fonctionnelle autour du concept de soi. Selon Perron (1975), les valeurs d'éducation se regroupent en deux styles de valorisation distincts: impressif et expressif. De nombreuses recherches trouvent un lien entre ces styles de valorisation et différentes variables reliées significativement au concept de soi (Côté, 1977; Despard-Léveillée, 1977; Lorange, 1976; Nourry, 1983). Suite à l'ensemble de ces travaux, le principal objectif poursuivi par l'actuelle étude est de vérifier l'existence d'un lien entre les styles de valorisation et le concept de soi.

L'hypothèse de base suppose une relation entre le style de valorisation impressif et un faible concept de soi, de même qu'entre le style de valorisation expressif et un concept de soi élevé.

L'échantillon se compose de 35 étudiants de niveau universitaire, dont 18 sont de sexe féminin et 17 masculin, inscrits en troisième année de baccalauréat en psychologie. Le Questionnaire de Valeurs d'Education (Q.V.E.) est l'instrument utilisé pour mesurer les valeurs. Le concept de soi est évalué à l'aide de la version française du Tennessee Self Concept Scale (T.S.C.S.). La validité et la fidélité de ces deux épreuves expérimentales sont excellentes.

Même si la tendance générale des résultats s'oriente dans le sens des hypothèses, les niveaux de signification atteints ne permettent pas de vérifier celles-ci. Les styles de valorisation impressif et expressif ne semblent pas avoir de relation avec le concept de soi. Toutefois, certaines composantes de ce dernier (le soi social, la variabilité totale et des colonnes) se relient significativement au style expressif. De plus, le concept de soi ne serait pas relié aux dimensions valorisables suivantes: la liberté, la participation et le statut.

Introduction

Les multiples facettes de la personne humaine sont étudiées depuis de nombreuses décennies par la psychologie. Il semble que la personnalité soit un sujet complexe abordé à l'aide de différentes approches par les théoriciens (physiologique, perceptuelle, mnémonique, sociale, clinique et développementale). Toutefois, ils sont généralement unanimes à dire que la personnalité englobe des dimensions telles le concept de soi et les valeurs. Pourtant, ces deux concepts n'ont jamais été mis en relation l'un avec l'autre, même s'ils semblent avoir des composantes semblables.

Un nombre considérable de travaux a été effectué afin de déterminer la nature du concept de soi. Les études de Combs et Snygg (1959), Erikson (1968), L'Ecuyer (1975), Rogers (1951, 1961), Toulouse (1971) et de nombreux autres chercheurs mettent en évidence l'existence de trois écoles de pensées différentes: la perspective sociale, l'approche organismique, le courant phénoménologique. En regard de l'état actuel des études concernant le concept de soi, l'intérêt du présent travail se concentre davantage sur les données fournies par la phénoménologie. En fait pour cette école, le concept de soi se réfère aux perceptions subjectives internes et externes de l'individu.

Parallèlement à ces travaux, la notion de valeur se confronte également à une multitude d'études visant à une meilleure compréhension de ses aspects internes (Kluckhohn, 1951; Perron, 1973, 1975; Rokeach, 1973). Grâce à ces recherches, un nouveau concept apparaît; il s'agit du style de valorisation. Perron (1975) le définit comme étant un réseau de valeurs, un type de réalisation de soi.

Le présent travail essaie donc de démontrer la relation possible entre le concept de soi et le style de valorisation.

Cette recherche comprend trois chapitres principaux. Le premier présente différents aspects du concept de soi et du concept de valeur. Il démontre les relations existant entre le concept de soi et les valeurs en général, les relations entre le concept de soi et les valeurs en éducation ainsi que les relations entre le style de valorisation et ce même concept de soi. La formulation des cinq hypothèses complète ce premier chapitre.

Le deuxième chapitre décrit la méthodologie utilisée à l'intérieur de la présente recherche.

Le troisième chapitre fait part de l'analyse des résultats. Une première section présente les données obtenues alors qu'une seconde discute ces mêmes données.

Chapitre premier
Contexte théorique

Le chapitre premier a pour but d'étudier le concept de soi et les valeurs afin de mieux comprendre la nature des liens pouvant exister entre ces variables.

La première partie de ce chapitre s'attarde à définir et démontrer l'importance du concept de soi chez l'être humain. En second lieu, l'étude des valeurs en éducation conduit à une nouvelle notion appelée le style de valorisation. La revue des liens théoriques et expérimentaux unissant les deux éléments précédents constitue la troisième partie.

Le concept de soi

Le concept de soi fait depuis longtemps l'objet d'un très grand nombre d'études en psychologie. La diversité des recherches s'explique facilement par la difficulté de définir ce qu'est le concept de soi, ainsi que par le rôle-clé qu'il possède au niveau de la conduite humaine.

Afin de mieux saisir l'importance de cette notion, elle est abordée sous les aspects suivants: son historique et les diverses théories, ses constituants, sa définition, la notion de processus, l'influence du sexe et son développement.

Historique et théories

Comme il vient d'être dit précédemment, une multitude de travaux ont été effectués afin de mieux préciser la notion complexe de concept de soi. Ces études se regroupent sous la bannière de plusieurs écoles. Il convient d'en citer quelques-unes parmi les plus importantes, tout en présentant une rétrospective historique du soi.

La perspective sociale est la première théorie décrite puisqu'elle semble être apparue il y a près d'un siècle avec les écrits de James (1890: voir Burns, 1979). L'approche organismique est exposée dans un deuxième temps. Pour conclure, un certain nombre de théories originant du courant phénoménologique sont détaillées afin d'en démontrer l'apport essentiel.

A. Perspective sociale

James (1890: voir Burns, 1979) est l'un des premiers théoriciens à approfondir la notion du soi (self). Pour ce dernier, le soi d'un individu se révèle être la somme de tout ce qu'il possède et désigne à l'aide des adjectifs "mon", "ma", "mes". Ceci renferme son corps, sa force psychique, ses vêtements, sa maison, sa femme et ses enfants, ses ancêtres et ses amis, sa réputation et son travail, etc...

Dans sa définition, James identifie quatre constituants du concept de soi: le soi matériel (il réfère à la totalité de

ce que possède l'individu), le soi social (c'est la reconnaissance, la réputation qu'une personne obtient de son entourage), le soi spirituel (il englobe l'ensemble des capacités physiques et intellectuelles ainsi que les dispositions psychologiques de l'individu) et le pur ego (il se définit comme étant le sens de l'unité personnelle ou le sens d'identité).

Mead (1934) reprend le soi social de James. Pour lui, le concept de soi de tout individu est un objet de conscience qui se développe à partir de ses interactions sociales. Tout comme Cooley (1902), Mead croit que la conception que nous avons de nous-même provient des caractéristiques et des valeurs que les autres nous attribuent. Plus récemment, d'autres auteurs ont cherché à démontrer l'influence du milieu social dans la formation du concept de soi. Comme le souligne L'Ecuyer (1978), le soi social est abordé de multiples façons par les chercheurs. Il en résulte des définitions légèrement différentes selon que l'importance est mise sur la perception de l'individu ou sur celle de l'entourage.

Pour Goffman (1959), la formation du concept de soi est étroitement liée à l'interprétation subjective que l'individu fait de la réalité qui l'entoure. Le soi se développe grâce aux interactions de la personne avec la société. Le soi s'adapte ainsi aux différents rôles sociaux et se forme peu à peu.

Erikson (1968) se réfère à la notion d'identité. La formation du soi implique des relations individuelles avec l'environnement culturel. Elle est également fonction des expériences personnelles, du milieu et de la perception des réactions de l'entourage à soi. Cette définition diffère de celles de Cooley et Mead, car Erikson considère que l'identité se développe en grande partie de façon inconsciente.

Sullivan (1953) insiste également sur l'importance des déterminants sociaux. Ainsi, le soi devient purement le résultat d'expériences interpersonnelles dans lesquelles l'individu ne rencontre pas d'anxiété pouvant nuire à la satisfaction de ses besoins.

Enfin pour Ziller (1973), le concept de soi se développe grâce à son rôle de médiateur entre l'organisme et l'environnement.

Ces nombreuses définitions du concept de soi résument la pensée générale des tenants de la perspective sociale. Dans l'ensemble, les auteurs postulent que la compréhension de soi n'est possible que si un individu reçoit du " feed back " dans ses relations interpersonnelles.

B. Approche organismique

Les théoriciens de la psychologie organismique abordent le soi d'un point de vue positif et dynamique. Ils reconnaissent en l'homme des capacités telles que la tendance à l'autonomie, la conscience de soi, etc...

Pour Goldstein (1939: voir Burns, 1979), un organisme en santé se comporte toujours comme un tout unifié à l'intérieur duquel la tendance à l'actualisation de soi se développe et surmonte les difficultés provenant de la confrontation avec un monde sans motivation et volonté de croître.

Angyal (1941) postule l'existence d'un soi symbolique auquel s'unissent toutes les conceptions qu'une personne se fait d'elle-même. Ce soi symbolique surgit des tensions créées par les pressions de l'environnement d'un côté et par l'organisme de l'autre. Selon les tensions, le soi sera en santé ou névrosé.

En 1945, Lecky fait avancer la psychologie organismique en présentant sa théorie. Pour ce dernier, toutes les valeurs d'un individu sont organisées dans un système unique, le noyau de celui-ci étant le concept de soi. Chaque personne peut définir pour elle-même ce qu'elle veut être. Ses expériences peuvent être assimilées pour maintenir l'unité et l'intégrité de l'organisme ainsi que pour favoriser une meilleure "consistance de soi".

Maslow (1954) propose une théorie sur la motivation humaine basée sur l'actualisation de soi. Un peu comme Goldstein, Maslow (1967) déclare qu'en chaque personne il existe une force conduisant à la santé, une impulsion à développer et à actualiser le potentiel humain.

L'Ecuyer (1975) soutient que les personnes particulièrement saines sont davantage animées par une recherche consciente d'exploitation de toutes leurs ressources.

Les nombreuses théories formulées par les adeptes de la psychologie organismique mettent en évidence l'existence d'un processus dynamique dominant chez la personne normale et dont l'efficacité est énormément réduite chez les individus mésadaptés. Ce processus porte le nom de "réalisation de soi" ou "d'actualisation de soi".

C. Courant phénoménologique

L'étude du concept de soi est également poursuivie par les tenants du courant phénoménologique. Cette école révèle l'importance des perceptions subjectives au niveau du soi.

Lewin (1936: voir Burns, 1979) est considéré comme le précurseur de cette approche théorique. Il suggère que tout comportement origine d'un champ dit phénoménal. Ce dernier étant créé à partir des perceptions qu'a l'individu de lui-même et de

son environnement à travers ses expériences personnelles. Selon Lewin, le concept de soi réside à l'intérieur de ce champ phénoménal et constitue la région centrale de l'univers psychologique de l'individu.

Raimy (1948) ajoute que le concept de soi ressemble à un système perceptuel d'apprentissage fonctionnant comme un objet à l'intérieur du champ perceptuel. Le soi constitue en quelque sorte un point de référence que chaque personne consulte en cas de besoin.

Pour Combs et Snygg (1959), le champ phénoménal constitue la totalité des expériences dont l'individu est conscient à tout instant. Ces auteurs introduisent la notion de "soi phénoménal". Ce dernier devient une perception différenciée du champ phénoménal. Toutefois, le soi acquiert une signification uniquement à l'intérieur de celui-ci, car il englobe tous les aspects du champ que la personne perçoit comme caractéristiques d'elle-même. De plus, il semble influencer et produire le comportement de ce même individu. Le concept de soi proprement dit se réfère aux perceptions de soi très importantes ou centrales de la conduite de l'individu. Il est en quelque sorte le coeur du soi phénoménal.

Rogers (1951, 1961) développe une théorie encore plus élaborée du concept de soi. Pour lui, le concept de soi est une

configuration organisée de perceptions se rapportant à la personne même. Ces perceptions sont davantage phénoménologiques (la réalité subjective) que "réelles". Le concept de soi devient un déterminant significatif dans ses échanges avec l'environnement, car il dicte le sens à attribuer aux perceptions provenant de ce dernier. Selon Rogers (1961), le comportement étant le résultat de nos propres perceptions, il est donc régularisé par le concept de soi, lequel est relativement consistant à travers le temps et les situations. Il produit ainsi des séquences de comportements également assez consistantes.

L'approche phénoménologique nous apprend que la notion de concept de soi est inséparable de celle du champ phénoménal. Ainsi, ce dernier englobe l'ensemble des expériences d'une personne et constitue la seule réalité qu'elle puisse saisir directement. En bref, le concept de soi réfère à ce qu'est une personne, à ce qu'elle pense, au sens qu'elle donne à son expérience, plutôt qu'à ce qu'elle fait.

D. Synthèse des théories

Ceci complète le survol des approches ayant le plus influencé l'élaboration d'une définition du concept de soi. Trois points sont importants à retenir. Premièrement, la perspective sociale démontre clairement l'importance des déterminants sociaux et culturels au niveau de la formation du concept

de soi. Deuxièmement, l'approche organismique ramène l'attention sur le potentiel humain. Elle attribue à l'individu le pouvoir de développer et de modifier son concept de soi. En dernier lieu, le courant phénoménologique, sans nier les théories précédentes, réfère aux perceptions subjectives internes et externes de l'individu. C'est d'ailleurs à partir de celles-ci que le concept de soi s'élabore.

Les constituants du concept de soi

Maintenant que les bases théoriques du concept de soi sont mieux définies, voyons plus spécifiquement les éléments dont il est constitué.

Comme il a été vu précédemment, pour James (1890: voir Burns, 1979) le concept de soi se compose de quatre constituants: le soi matériel, le soi social, le soi spirituel et le pur ego. Déjà à cette époque, James percevait l'aspect multidimensionnel du concept de soi.

Pour Symonds (1951), le concept de soi se restreint à la façon avec laquelle l'individu perçoit, conçoit, valorise et réagit. Il parle donc d'un soi physique (la personne telle qu'elle se perçoit dans un miroir), d'un soi tel que l'individu pense qu'il est lui-même, se jugeant bon ou mauvais, d'un soi comme système de valeur (comment la personne se valorise) et finalement d'un soi qui serait un noyau de réactions en ré-

ponse à divers stimuli, ou à diverses valeurs.

L'Ecuyer (1978) présente une classification sophistiquée des constituants du concept de soi. Il divise ce dernier en cinq structures: le soi matériel, le soi personnel, le soi adaptatif, le soi social et le soi-non-soi. Chacune de ces structures se dédouble en sous-structures, lesquelles se fractionnent à leur tour en catégories. Les catégories ne seront pas énumérées ici en raison de leur trop grand nombre. Le tableau I présente l'excellente description faite par l'auteur. Ce récent modèle se veut une synthèse des différents constituants connus jusqu'à présent. Toutefois, ce modèle si riche soit-il par les éléments qu'il renferme, s'avère un instrument théorique lourd à utiliser dans le cadre de l'actuelle recherche.

Par contre, en 1965, Fitts identifie cinq aspects du concept de soi se rapprochant de ceux établis par les auteurs précédents: le soi physique indique si la personne perçoit son corps, son état de santé, son apparence physique, ses aptitudes et sa sexualité d'une façon positive ou négative; le soi moral-éthique représente la conception que l'on se fait de soi au niveau des valeurs morales ainsi que le sentiment d'être une bonne ou une mauvaise personne et l'impression d'avoir un comportement religieux adéquat; le soi personnel reflète la valeur que l'individu s'attribue à lui-même et cela, sans tenir compte

Tableau 1
 Classification des constituants du
 concept de soi selon L'Ecuyer¹

Structures	Sous-structures
Soi matériel	Soi somatique Soi possessif
Soi personnel	Image de soi Identité de soi
Soi adaptatif	Valeur de soi Activité de soi
Soi social	Préoccupations et activités sociales Référence au sexe
Soi-non-soi	Référence à l'autre Opinion des autres sur soi

¹ Reproduit selon L'Ecuyer, 1978, p. 80.

du facteur corporel et des relations sociales; le soi familial fait référence à la perception qu'une personne a d'elle-même, à la valeur qu'elle s'accorde lorsqu'elle se compare à sa famille ou à ses amis intimes; le soi social indique la perception qu'une personne a d'elle-même à travers ses contacts avec les gens en général et son sentiment de valeur, de compétence et d'être adéquate dans des situations sociales.

Bien que les quatre modèles présentés soient différents les uns des autres, ils possèdent certains éléments communs.

Le tableau 2 présente ces similitudes. Il permet de voir que l'aspect corporel du concept de soi est représenté dans chacun des modèles alors que la dimension valeur ne semble pas présente chez James (1890: voir Burns, 1979). Les dimensions personnelle et sociale du soi ne trouvent aucune correspondance dans le modèle de Symonds (1951). Finalement, l'aspect familial du concept de soi se retrouve uniquement dans le modèle de Fitts (1965) et celui de L'Ecuyer (1978). Le modèle théorique démontré par Fitts (1965) est celui qui apparaît le plus directement utilisable, de par sa simplicité et sa multidimensionnalité.

Définition du concept de soi

Toulouse (1968) reprend les données de la phénoménologie et la classification de Fitts (1965) pour définir le concept de soi de la façon suivante:

Le concept de soi est un ensemble de perceptions (perceptions de moi face à moi, de moi face aux autres, de mes comportements (Shlein, 1962)); cet ensemble de perceptions engendre ou est accompagné de sentiments à l'égard de la personne. Ce tout représente le "je", le "moi". Ceci nous permet de penser à trois dimensions: je me vois comme objet, comme objet agissant et j'ai des réactions affectives à l'égard de cet objet (p. 30).

C'est à partir de cette définition que le concept de soi sera abordé ici. Voyons maintenant plus en détail ce qu'elle renferme.

Tableau 2
Similitudes entre les constituants du
concept de soi de différents auteurs

Fitts	James	Symonds	L'Ecuyer
soi physique	soi matériel	soi physique	soi somatique
soi moral-éthique		système de valeur	valeur de soi
soi personnel	pur ego		soi personnel
soi familial			soi possessif
soi social	soi social		soi social

Ainsi, Toulouse (1971) définit le concept de soi comme étant l'organisation de trois dimensions ou qualités qu'un individu s'attribue à lui-même. Celles-ci se réfèrent à la structure cognitive du concept de soi, aux évaluations subjectives et aux comportements.

La première, appelée structure cognitive du concept de soi porte sur les idées, les images et les opinions que la personne a d'elle-même (Mabel et Rosenfield, 1966; Manis, 1955; Taylor, 1955: voir Toulouse, 1968). Fitts et al. (1971) emploient le terme identité de soi lorsqu'ils se réfèrent à cette dimension. Selon ces derniers, tous les éléments constituant l'identité de soi influencent l'individu dans sa façon de per-

cevoir et intéragir avec son monde phénoménal.

La seconde dimension concerne les évaluations subjectives, c'est-à-dire les sentiments qu'un individu ressent envers lui-même (Klausner, 1953; O'Hara et Tiedman, 1959; Rogers, 1965; Super, 1963: voir Toulouse, 1968). Elle fait référence à la manière dont la personne se valorise (approbation-désapprobation ou à quel point elle se considère comme quelqu'un d'acceptable, efficient et important). Selon Fitts et al. (1971), les évaluations subjectives, en plus d'avoir un rôle évaluateur, servent de médiateur entre le soi comportemental et l'identité de soi. La tendance évaluatrice de cette dimension du concept de soi permet d'utiliser l'expression "estime de soi" lorsqu'on y réfère (Coopersmith, 1967).

La troisième dimension souligne les comportements, c'est-à-dire la capacité pour l'individu de se voir agir et anticiper ses propres réactions (Fitts, 1965; Secord et Backman, 1965: voir Toulouse, 1968). Fitts et al. (1971) se réfèrent à cette qualité en parlant du soi comportemental. C'est la partie du concept de soi qui permet à l'individu de se développer et de s'actualiser au travers de ses actions et ses comportements. Elle analyse les conséquences de chaque comportement et influence leur poursuite ou leur extinction. De plus, elle détermine si les comportements nouvellement acquis seront symbolisés et

incorporés aux éléments de l'identité de soi.

Ici, il est important de retenir que les dimensions structure cognitive, évaluation subjective et comportement sont toujours présentes dans chacun des cinq aspects de Fitts (1965) constituant le concept de soi, c'est-à-dire le soi physique, le soi moral-éthique, le soi personnel, le soi familial et le soi social.

C'est ce modèle théorique qui est retenu dans le cadre de la présente recherche. Par ailleurs, c'est à partir de cette approche qu'a été conçue le Tennessee Self Concept Scale (T.S.C.S.) (Fitts, 1965). Ce dernier, ayant été traduit par Toulouse (1971), servira à mesurer le concept de soi. De plus, les aspects qu'il identifie se rapprochent du contenu des valeurs, comme il sera démontré ultérieurement.

Notion de processus

Il est maintenant opportun de présenter la dimension de processus du concept de soi. Les dimensions étudiées dans la section précédente forment un tout inter-relié d'une façon dynamique. S'il survient une modification à l'intérieur d'une partie, les deux autres régions en sont immédiatement affectées. Ce dynamisme démontre très bien la fonction de processus du soi. Par ailleurs, de façon individuelle, chacune des dimensions possède un rôle actif et organisé dans le temps.

Pour Snygg et Combs (1949), le soi est processus puisqu'il se compose de perceptions concernant l'individu, et que l'organisation de ses perceptions a une importance capitale sur le comportement de cette même personne. Il est alors possible de parler de processus lorsqu'on considère le concept de soi comme un aspect du champ phénoménal déterminant tout le comportement.

Rogers (1965) poursuit en disant que le soi devient "la conscience d'être, de fonctionner" (p. 481). Quant à Gendlin (1964), il reformule l'énoncé de Rogers en disant que le soi est un processus perçu avec confiance et ressenti sans crainte par la personne. Gendlin emploie le terme "experiencing" pour identifier ce processus. Pour lui, "le soi est un champ phénoménal où la personne réalise qu'elle est et qu'elle expérimente des événements" (Toulouse, 1968, p. 25).

En concluant, voyons ce qu'en pense L'Ecuyer (1978). Il affirme que le concept de soi comporte deux réalités fondamentalement différentes. D'une part, le soi réfère aux aspects perceptuels et d'autre part, il est considéré comme un ensemble de processus. Ce groupe de processus actifs, c'est-à-dire la pensée, la mémoire, les processus cognitifs, les mécanismes de perception de la réalité, etc., régit le comportement et maintient l'adaptation, il se trouve ainsi entièrement orienté vers l'action.

Concept de soi et sexe

Il s'avère intéressant de vérifier si le concept de soi varie selon le sexe des individus. Plusieurs recherches utilisant l'instrument de mesure de Fitts (1965), soit le Tennessee Self Concept Scale (T.S.C.S.), n'ont démontré aucune différence significative entre les sexes.

Ainsi Fitts (1965) dans le manuel du T.S.C.S., affirme que le sexe des gens a un effet négligeable sur les résultats obtenus au test.

Healey et DeBassie (1974) étudient le concept de soi de 314 filles et de 293 garçons de neuvième année. En dépit de leur vaste échantillon, ils ne trouvent aucune différence significative entre les deux groupes au résultat "total positif" du T.S.C.S..

En 1973, Walsh et Osipow tentent d'identifier des différences selon le sexe parmi les variables du concept de soi. Leur échantillon se compose de 81 hommes et de 81 femmes de niveau collégial. Ils obtiennent également des résultats non-significatifs au T.S.C.S..

Finalement, en 1979, Wylie exécute un relevé exhaustif de littérature à l'intérieur duquel un grand nombre d'études utilisent différents instruments de mesure bien connus afin de déterminer s'il y a une relation entre le concept de soi d'in-

dividus des deux sexes. Elle conclut que la difficulté de trouver une différence significative entre les sexes indique probablement une similitude au niveau du concept de soi des hommes et des femmes. Malgré tout, elle n'ose affirmer avec fermeté l'existence d'une telle ressemblance.

Expérimentalement, il semble donc permis de croire que, dans l'ensemble, les femmes possèdent un concept de soi similaire à celui des hommes.

Le développement du concept de soi

Le développement du concept de soi peut se diviser en plusieurs étapes. Entre zéro et deux ans, on parle de l'émergence du soi. Comme le souligne Burns (1979) dans un bref survol des théories, il est difficile de déterminer ce qu'est le concept de soi et ce qui ne l'est pas chez le nouveau-né. En très bas âge, l'enfant ne se différencie pas de sa mère. Etre séparé d'elle, c'est comme perdre une partie de lui-même. La différenciation s'effectue graduellement grâce au jeu des interactions avec les personnes et les objets constituant son environnement. Piaget (1954) ajoute que le développement du concept de soi provient également des nombreuses expériences de sensations corporelles internes (tension, faim, kinesthésie, etc.) éprouvées par l'enfant.

Durant l'étape de deux à cinq ans, les bases du concept

de soi s'élaborent, le soi se confirme et l'enfant acquiert le langage (il utilise les prénoms "je", "moi", "mien"). De plus, il traverse une phase de négativisme ainsi qu'une période où il adopte des comportements imitatifs. Ces facteurs ont pour effet d'accélérer le processus de différenciation du soi (Jersild, 1952). Wallon (1963) souligne l'importance de la famille au niveau de l'établissement de l'identité personnelle. La force du concept de soi (faible, moyenne, forte) est donc fortement dépendante des échanges entre l'enfant et le milieu familial.

L'identification du soi se diversifie entre cinq et douze ans. L'enfant passe dans un nouveau milieu, l'école. Il est confronté à de nouvelles personnes ainsi qu'à de nouvelles tâches. C'est aussi l'époque du développement de l'estime de soi.

L'Ecuyer (1978), en accord avec Wallon (1963), souligne qu'à l'adolescence (12-18 ans) l'individu se trouve aux prises avec une forte ambivalence. Il hésite entre la dépendance et l'autonomie. De plus, les fluctuations sont nombreuses au niveau de l'image corporelle, des aspirations, du statut et des intérêts. Tout ceci a pour but d'acheminer l'adolescent vers un concept de soi plus stable, plus fort et mieux défini.

Finalement, à l'âge adulte le concept de soi ne cesse pas d'évoluer. Il est encore l'objet de reformulations périodi-

ques selon les différents événements de la vie (l'accès au travail, le mariage, le divorce, la maternité, etc.). Comme le soulignent de nombreux auteurs (Combs et Snygg, 1959; L'Ecuyer, 1978; Super, 1963), les caractéristiques individuelles possèdent une grande importance dans l'élaboration du concept de soi puisqu'elles peuvent être déterminantes pour sa force et sa stabilité. L'adulte peut, jusqu'à un certain point, agir consciemment sur la conception qu'il a de lui-même. Toutefois, tous soulignent la primauté des interactions sociales en ce domaine.

Ce rapide survol permet de mieux saisir le développement progressif du concept de soi. Durant les premières années de la vie, le soi se structure en se basant sur les stimuli internes et externes perçus par l'enfant. Par la suite, la période de l'adolescence permet au soi de se diversifier et se personnaliser. Avec l'âge adulte, il se stabilise sans toutefois être immuable. Il peut toujours se renforcer ou s'affaiblir.

Le concept de soi est maintenant mieux défini théoriquement. La revue des trois principales écoles de pensée, c'est-à-dire la perspective sociale, l'approche organismique et le courant phénoménologique, permet d'opter pour l'approche phénoménologique comme théorie de base pour l'étude du concept de soi. Fitts (1965) s'inspire de cette dernière afin de déterminer les constituants du soi. Il dénombre les cinq éléments que voici: le

soi personnel, le soi physique, le soi moral-éthique, le soi familial, le soi social. Toulouse (1968) qui est un autre tenant de la phénoménologie, reprend la classification de Fitts (1965) et définit le concept de soi comme étant l'organisation des trois dimensions suivantes: la structure cognitive, les évaluations subjectives et les comportements. Toulouse a d'ailleurs intégré ces dimensions au niveau du T.S.C.S.. L'étude plus approfondie de ces dimensions démontre très bien leur fonction de processus. Finalement, le sexe ne semble pas influencer le concept de soi. Toutefois, le soi se transforme avec la croissance pour atteindre une certaine stabilité (des changements sont toujours possibles) à l'âge adulte.

Avant de passer aux travaux expérimentaux pertinents pour la présente étude, il reste à examiner les différentes théories concernant les valeurs et plus particulièrement le style de valorisation.

Valeurs

Il existe une dimension fondamentale chez l'être humain appelée valeur. Dans l'ensemble, les gens tendent à posséder des valeurs similaires. Toutefois, personne n'accorde le même degré d'importance à chacune de ces valeurs.

Afin de mieux comprendre ce concept, les différents

aspects qu'il renferme sont présentés dans l'ordre suivant: le concept de valeur et ses composantes, le processus de valorisation, le développement des valeurs, les valeurs en éducation.

Le concept de valeur et ses composantes

La confusion qui règne autour du concept de valeur démontre bien jusqu'à quel point cette notion est importante et complexe. Les valeurs semblent être un concept qui se retrouve à la base de nombreuses théories. Des domaines aussi variés que la philosophie, la sociologie, l'anthropologie, les sciences politiques et la psychologie font référence aux valeurs. Selon ces différents secteurs de recherche, les valeurs sont confondues avec les besoins, les attitudes, les intérêts et les préférences. De plus, Rokeach (1973) démontre bien que la notion de valeur est également confrontée à un problème de sémantique. Par exemple, il est possible d'attribuer de la valeur à une personne. Les valeurs personnelles font référence à des concepts tels l'honnêteté, l'égalité, etc.. Par ailleurs, il est également possible de dire qu'un objet possède une valeur en soi, qu'elle soit marchande ou utilitaire. Rokeach (1973) et Williams (1968) croient qu'il est plus profitable d'orienter les études vers les valeurs personnelles plutôt que du côté de la valeur des objets.

Comme le but du présent travail n'est pas de présen-

ter une étude approfondie de toutes les divergences que l'on retrouve dans les théories sur les valeurs, ce bref rappel suffit afin de situer plus précisément le cadre de l'actuelle recherche.

Les nombreux auteurs cités par Dupont (1971), Hamel (1973) et Ouellet (1973) reconnaissent les mêmes composantes aux valeurs. Ainsi les valeurs, au même titre que les croyances, comportent trois composantes primordiales et de nature respectivement cognitive, conative et affective.

La première, la composante cognitive, se rapporte à l'évaluation au niveau conceptuel. Il s'agit donc d'un construit symbolique de l'intelligence, d'une conception qui permet la compréhension de l'objet.

La seconde, la composante conative, démontre le rôle des valeurs au niveau des prises de décision et de l'action concrète. Par ailleurs, elle permet à la personne de sélectionner les différentes alternatives de comportement offertes dans une situation donnée. Cet aspect rappelle que les valeurs sont étroitement liées aux comportements. Kluckhohn et Strodtbeck (1961) vont même jusqu'à affirmer que si l'on connaît les valeurs d'un individu, il est possible de s'en inspirer pour prédire ses comportements.

La dernière, la composante affective, souligne que

les valeurs servent à valoriser ce qui est désirable au niveau d'une évaluation aussi bien subjective qu'objective. Elle se réfère également au sentiment de "préférence" ou "d'intérêt" pour un comportement donné.

De nombreux chercheurs ont tenté de définir le concept de valeur en psychologie (Kluckhohn, 1951; Ouellet, 1973; Perron, 1972; Scheibe, 1970; Williams, 1971). Ces derniers ont tous l'avantage d'aborder les valeurs du point de vue de l'individu. Dans ce domaine, la contribution de Rokeach (1973) est certainement celle qui a le plus influencé l'approche psychologique des valeurs humaines. Voici sa définition des valeurs:

"une valeur est une croyance durable à l'effet qu'un mode de conduite ou une fin d'existence spécifique est personnellement ou socialement préférable à son opposé ou à sa contrepartie (p. 5)". Dans sa définition, Rokeach fait ressortir les composantes essentielles des valeurs telles que mentionnées précédemment.

Le processus de valorisation

Comme il vient d'être démontré, les valeurs peuvent être abordées sous l'aspect du contenu. Toutefois, la définition de Rokeach (1973) renferme également l'aspect de processus des valeurs. Le processus de valorisation rend compte de la façon dont l'individu valorise. C'est l'aspect essentiellement dynamique de ce phénomène.

Selon Rogers (1964), un processus de valorisation sain est un lieu d'évaluation basé sur les expériences organismiques de la personne et sur les introspections provenant du jugement d'autres individus.

Gendlin (1967) décrit le processus comme étant un "flot dynamique" ou une force dont il veut étudier le mouvement.

Pour faire suite à ces deux auteurs, Perron (1974) étudie le processus à travers les trois aspects suivants: la direction qui réfère à l'orientation dans le temps (passé, présent, futur) et l'espace de la valorisation (monde intérieur ou extérieur de la personne); l'intensité qui traduit l'élan fourni par la personne à l'énergie de valorisation dans une direction donnée; le rythme, qui peut être plus ou moins accéléré, donne l'allure prise par la valorisation.

Toujours selon ce même auteur, la force que constitue le processus de valorisation peut servir de multiples façons. Elle devient un indicateur d'actualisation ou de défense de soi, du déploiement ou du repli de la personne et finalement de la capacité à prendre des risques.

Enfin pour Rath et al. (1978), le processus de valorisation est une démarche en sept étapes au cours de laquelle se développent les valeurs. Il décrit cette dernière de la façon que voici:

Pour être une valeur, une chose doit 1) être choisie librement, 2) être choisie parmi certaines alternatives, 3) être choisie avec considération soigneuse des conséquences de chaque possibilité, 4) inspirer la fierté et l'attachement, 5) être affirmée publiquement, 6) être traitée activement et, enfin, 7) être traitée activement sur une base régulière (voir Perron, 1981, p. 11).

De plus, chacune des étapes est un prérequis essentiel à ce développement.

En définitive, le processus de valorisation revêt un aspect vraiment dynamique, quelle que soit l'approche utilisée. Il permet donc à l'individu de se développer, même s'il requiert beaucoup de temps, est très complexe et continuellement susceptible d'être modifié (Despard-Léveillée, 1977).

La notion de développement des valeurs apparaît comme très importante. Voyons donc de plus près le déroulement de celui-ci.

Le développement des valeurs

Le développement des valeurs semble surtout survenir à l'adolescence. Par contre, il existe trois courants de pensée différents ayant trait à la façon dont cela survient.

Selon l'approche psychanalytique, c'est au niveau du sur-moi que débute la valorisation chez l'enfant. Celui-ci in-

trojecte les normes extérieures (provenant surtout des parents) et acquiert d'une manière inconsciente ses premières valeurs. C'est ce que Odier (1947: voir Perron, 1974) nomme la morale inconsciente. Plus tard, lorsque survient la période d'identification, l'enfant fait siennes les valeurs de ses parents et prépare activement la venue du moi (Erikson, 1959). Finalement, à l'adolescence, le jeune adulte trouve en lui sa propre source d'estime, les valeurs sont plus conscientes et réfléchies et le moi est structuré sur la base du principe de réalité (Perron, 1981).

Selon la conception behavioriste, les valeurs sont des ensembles de comportements ayant été idéalisés et dont on se sert pour arriver à divers buts. Trow (1953) fait d'ailleurs remarquer qu'elles ne sont pas innées et immuables. Hill (1960) parle de trois types de renforcements importants (primaire, secondaire et vicariant) dans la formation des valeurs. Skinner (1972) et Jones et Gerard (1967) expliquent leur développement par un processus d'apprentissage instrumental ou de conditionnement classique. En fait, tous sont d'accord pour admettre l'importance des contacts entre les individus et les objets extérieurs (comprenant la société et la famille) dans le développement des valeurs.

Les tenants de la psychologie phénoménologique tels

Gendlin (1967), Maslow (1954) et Rogers (1964) soulignent qu'en bas âge, l'enfant accorde beaucoup d'importance aux jugements d'autrui (famille et société). Il adopte donc les valeurs de son milieu sans sélectionner énormément. Toutefois, au cours de l'adolescence, l'enfant développe davantage ses valeurs à partir de son propre processus expérientiel. Le jeune adulte devient plus autonome et juge plus souvent par lui-même. Il passe d'un lieu d'évaluation et de valorisation externe à un centre interne. Cette relocalisation permet l'émergence d'une échelle de valeurs qui lui est propre.

En résumé, l'ensemble de ces approches révèle l'importance, dans un premier temps, du monde extérieur (famille en particulier) dans le développement des valeurs. En deuxième lieu, elles démontrent que les valeurs, durant l'adolescence et le début de l'âge adulte, sont davantage reconnues par les individus et faites siennes. De plus, il faut noter que les valeurs continuent à se développer durant toute la vie de la personne.

Les valeurs en éducation

La présente section accorde davantage d'importance aux valeurs véhiculées à l'intérieur du système d'éducation actuel. Il importe d'aborder les valeurs d'éducation sous différents angles, dans le but de mieux saisir toutes les implications au niveau de la conduite humaine. Elles sont étudiées selon les aspects suivants: définition, dimensions valorisables en éducation,

style de valorisation, style de valorisation et développement, style de valorisation et sexe.

A. Définition

Dans sa définition, Rokeach (1973), en plus de faire ressortir les trois composantes des valeurs, met en évidence deux niveaux de généralité des valeurs. Il fait une distinction entre les valeurs terminales et les valeurs instrumentales. Les premières sont essentiellement centrées sur l'individu ou la société. Elles constituent les buts ultimes et désirables de l'existence. Les secondes font référence aux valeurs morales et aux valeurs de compétence. Elles présentent les valeurs comme des modes de comportements pour atteindre des buts.

Perron (1973) détaille davantage la notion de valeur en parlant de trois niveaux d'application. Il mentionne le niveau universel qui correspond aux valeurs de vie, le niveau sectoriel qui répartit l'activité humaine selon son organisation (travail, éducation, loisir) et le niveau personnel qui réfère aux valeurs qu'une personne relie à son vécu selon la situation.

Tenant compte de la population visée (étudiants universitaires), il apparaît pertinent de retenir le secteur d'éducation comme niveau d'application. Il semble important de retenir la définition des valeurs d'éducation de Perron (1973):

les valeurs d'éducation visent es-

sentiellement à mettre en relief le degré d'importance que des personnes accordent à des modalités d'être ou d'agir dans le secteur de l'éducation (p. 3).

Cette définition, tout comme celle de Rokeach (1973), inclut les composantes cognitive, affective et conative des valeurs.

Les valeurs que possèdent les étudiants traduisent ce qu'ils considèrent valorisable dans le secteur de l'éducation, c'est-à-dire les moyens leur permettant de se réaliser et d'atteindre leurs buts désirés.

B. Dimensions valorisables en éducation

Les valeurs véhiculées à l'intérieur du système d'éducation québécois n'ont pas été investiguées avant l'étude de Perron en 1973. Ne pouvant déterminer précisément ce qui est valorisé en éducation, il cherche alors à découvrir ce qui est valorisable. Suite à de nombreuses recherches, Perron (1975) conclut qu'il existe au moins sept grandes dimensions valorisables en éducation. Voyons-les en détail:

1. Statut. La première, le statut, renferme tout ce qui concerne la reconnaissance sociale, la réputation et la popularité ainsi que le statut, l'influence, le pouvoir, la réussite et le prestige.

2. Réalisation. La deuxième dimension réfère à la réalisation et à l'actualisation de soi ainsi qu'à l'utilisation et au développement des ressources et des capacités des individus.

Elle touche également l'efficacité personnelle, le rendement ainsi que la connaissance et la satisfaction de soi.

3. Climat. Cette troisième dimension qu'est le climat réfère à l'importance accordée aux relations harmonieuses avec les autres et au support affectif et interpersonnel. Elle englobe les aspects tels la confiance, la compréhension, l'acceptation, l'encouragement, l'amitié et le respect.

4. Risque. La quatrième dimension, le risque, se rapporte au fait de se mesurer à des difficultés, de relever des défis et de persévérer dans l'action malgré la présence de diverses embûches.

5. Liberté. La cinquième dimension regroupe ce qui est en relation avec la liberté, la spontanéité, l'autonomie et l'indépendance.

6. Participation. L'expression d'opinion, la participation active, la remise en question constituent la sixième dimension: la participation.

7. Sécurité. La dernière dimension, la sécurité, se rattache à la structuration et à l'organisation des tâches, la stabilité du milieu en plus de l'assurance de réussir.

Il est important de noter que ces sept dimensions servent de cadre au Questionnaire de Valeurs d'Education créé par Perron en 1974. Ce dernier sera étudié plus en détail au deuxième chapitre. L'étude des valeurs nous amène maintenant à par-

ler du style de valorisation.

C. Style de valorisation

Jusqu'à présent, les valeurs ont été abordées à partir de deux aspects essentiels: soit le contenu et le processus. C'est ainsi que Perron (1975) présente une nouvelle façon de concevoir le processus des valeurs d'éducation en l'abordant sous l'angle de la personnalité de l'individu. Il parle du style de valorisation. Il le définit comme un réseau de valeurs, un type de réalisation de soi. Par ailleurs, Perron (1974) croit que le terme style de valorisation se réfère au processus de valorisation de l'individu. En fait lorsqu'on parle de style, il s'agit du réseau de processus ou plus particulièrement de l'ensemble des conduites ou des moyens qu'une personne adopte en vue de satisfaire ses objectifs (Despard-Léveillé, 1977). Le style de valorisation permet de distinguer les gens, selon les dimensions différentes qu'ils valorisent davantage, à l'intérieur du secteur de l'éducation. Maintenant que le style de valorisation a été situé par rapport au contenu et au processus, voyons-le de façon plus particulière.

Il existe deux styles de valorisation. Perron (1975) les identifie en effectuant une analyse factorielle avec les résultats obtenus suite à l'administration du Questionnaire de Valeurs d'Education (Q.V.E.) à près de 300 étudiants de niveaux secondaire et collégial. Son analyse a permis de regrouper les é-

chelles du Q.V.E. en deux réseaux spécifiques de deux types de réalisation de soi. Le premier se caractérise par le fait que l'individu est imprégné par le milieu alors que le second révèle une personne pouvant s'exprimer par son intermédiaire. Le réseau initial regroupe les trois échelles ou dimensions suivantes: le statut, le climat et la sécurité. Ce type de réalisation de soi correspond au style de valorisation impressif. Le second réseau réunit également trois dimensions: le risque, la participation et la liberté. Celles-ci déterminent un type de réalisation de soi différent du premier et par le fait même un deuxième style de valorisation dit expressif. La dimension réalisation participe presque également aux deux réseaux. Ces résultats sont corroborés par une étude plus vaste portant sur 2182 sujets de niveaux secondaire et collégial (Dubé-Bernier, 1979).

L'individu impressif "s'intègre à son milieu et cherche à en tirer une harmonie fondée sur la sécurité et la réussite socialement reconnue" (Perron, 1975, p. 28). De plus, il considère que l'éducation doit lui permettre de recevoir des autres "la reconnaissance, l'approbation et le support nécessaire à son développement" (Perron, 1975, P. 28).

En ce qui concerne la personne expressive, son type de réalisation de soi la place davantage dans une relation de confrontation avec son entourage. Pour elle, l'éducation ne doit pas l'empêcher d'affirmer son originalité, et ce, tant sur une base

individuelle que collective.

Finalement, le style impressif trace le portrait d'un individu manquant de confiance en soi et réagissant de façon dogmatique et dépendante. Alors que le style expressif montre quelqu'un d'indépendant, d'actif et possédant de l'initiative et du contrôle personnel (Dubé-Bernier, 1979).

D. Style de valorisation et développement

L'étude de Dubé-Bernier (1979) apporte certaines indications sur le développement du style de valorisation. La notion de style de valorisation est valable seulement à partir du collégial, c'est-à-dire à la fin de l'adolescence, vers 17-18 ans. Ceci peut s'expliquer par le fait que durant l'enfance les valeurs fluctuent et ne sont pas intériorisées par la personne. Tout se passe comme si pendant le secondaire (12 à 16 ans) les individus les plus expressifs voient leur impressivité diminuée (manque de confiance en soi, besoin de sécurité etc.), alors que l'expressivité (besoin d'indépendance et de liberté) demeure constante. Quant aux personnes les plus impressives, elles maintiennent leur impressivité et leur expressivité dans les mêmes proportions. Ces phénomènes s'expliqueraient par les étapes de développement des individus en termes de valeurs.

Il est toutefois difficile d'élaborer davantage sur cette notion de style de valorisation puisqu'elle est très récente.

La présente recherche aidera à vérifier ce qui survient à l'âge adulte.

E. Style de valorisation et sexe

Pour faciliter la compréhension des valeurs, voyons s'il existe un lien entre celles-ci et le sexe des individus. St-Onge (1979) effectue un relevé des recherches mettant en relief les valeurs de travail des hommes et des femmes. L'auteur conclut que les gens valorisent des aspects différents du travail selon leur sexe. Ainsi les sujets de sexe féminin valorisent davantage un entourage agréable, les rapports interpersonnels de même que le fait de pouvoir être utiles, serviables et aidants. Par contre, les hommes accordent plus d'importance à la sécurité, au prestige, au statut, au risque ainsi qu'au pouvoir.

Plusieurs études utilisant le Questionnaire de Valeurs d'Education (Dubé-Bernier, 1979; Lallemand, 1978; Lelièvre, 1976) indiquent que les étudiantes valorisent davantage le climat que leurs confrères. Ces derniers mettent plutôt l'accent sur le statut et le risque. Les autres dimensions sont valorisées de façon égale par les individus des deux sexes.

Au niveau des styles de valorisation, la recherche de Dubé-Bernier (1979) démontre que le sexe des étudiants ne produit que des différences mineures. Il n'y a donc "pas d'écart important dans les styles de valorisation des garçons et des fil-

les" (p. 149). Toutefois, cette dernière est d'accord avec Per-ron (1981) pour dire qu'il existe une différence selon les sexes si le domaine d'étude n'est pas en accord avec le rôle social attribué à l'individu selon son sexe. Ceci s'explique de la façon suivante: un individu est généralement plus expressif lorsqu'il choisit un domaine d'étude qui va à l'encontre du rôle social habituellement dévolu aux personnes de son sexe; mais, à l'intérieur d'un même champ d'étude, les individus ont des valeurs relativement semblables. Ainsi pour les domaines de type social, les filles valorisent davantage la réalisation impressive alors que les garçons accordent plus d'importance à la réalisation expressive. La présente étude contribuera à vérifier cette affirmation.

Ce thème était le dernier à être traité dans cette section portant sur les valeurs. Les informations recueillies jusqu'à présent permettent de mieux saisir la notion de valeur.

Les valeurs sont constituées de trois composantes de nature cognitive, affective et conative. Ces dernières, en relation d'interdépendance, possèdent une fonction de processus permettant le développement et l'adaptation de l'individu.

La famille se révèle être la source première des valeurs, même si en s'acheminant vers l'âge adulte, l'individu introjecte moins les normes extérieures et fait davantage siennes

les valeurs qu'il trouve importantes.

Finalement, le fait de se restreindre aux valeurs d'éducation permet d'identifier sept dimensions valorisables: statut, climat, sécurité, réalisation, risque, liberté, participation. Celles-ci se partagent pour créer deux styles de valorisation: impressif et expressif. L'âge et le sexe semblent avoir une influence sur ces derniers. Passons maintenant à la dernière partie de ce chapitre.

Liens entre les variables

Jusqu'ici l'étude des valeurs et du concept de soi s'est effectuée séparément. Il devient donc important de mettre en commun les données théoriques de ces deux concepts afin de vérifier si un certain nombre de liens peuvent être établis. Une fois ce travail accompli, l'apport de recherches expérimentales viendra consolider le rapprochement amorcé.

L'approche phénoménologique, comme elle a été décrite antérieurement, situe le concept de soi comme étant le pivot ou le coeur de la conduite humaine. Rokeach (1973) affirme que les croyances, les attitudes ainsi que les valeurs sont organisées d'une façon fonctionnelle autour de ce même point central. Il en déduit qu'une modification du concept de soi produit des changements au niveau des valeurs terminales et instrumentales. Inversement, une transformation des valeurs agit invariablement

sur le concept de soi. Il semble donc exister une relation entre les deux concepts.

Liens théoriques et les composantes

La similitude apparaissant entre la nature des valeurs et l'organisation du concept de soi apporte un nouvel éclairage sur le lien théorique entre leurs composantes.

En premier lieu, la composante cognitive des valeurs se rapproche de la structure cognitive du concept de soi. Ces deux notions possèdent une fonction d'évaluation. Celle-ci se base sur les expériences vécues par l'individu dans le but d'offrir à ce dernier un schème de référence ou des points de repère afin d'arriver à une meilleure compréhension des perceptions. Toutes deux font donc appel à l'abstraction et à l'intellect.

En second lieu, la composante affective des valeurs réfère aux évaluations subjectives du concept de soi. Ces deux éléments ont en commun un rôle de valorisation. Ils partagent également une capacité d'approbation-désapprobation. Finalement, si dans le cas des évaluations subjectives il est possible de parler "d'estime de soi" (Coopersmith, 1967), au niveau des valeurs, la composante affective agit directement sur cette même estime de soi (Perron, 1981).

En dernier lieu, la composante conative des valeurs s'apparente à la troisième dimension du concept de soi qui est celle

des comportements. Ainsi, ces deux dimensions s'orientent vers le comportement. Elles possèdent toutes deux un rôle d'observation, d'anticipation et de sélection des comportements.

Liens théoriques et les processus

Un parallèle peut à nouveau être établi entre le concept de soi et les valeurs en ce qui concerne leur processus. En effet, ces deux concepts possèdent un aspect essentiellement dynamique, ce qui leur confère une dimension de processus. Ce processus laisse entrevoir un rôle d'organisation et d'évaluation des expériences et perceptions de l'individu. Dans le cas des valeurs, tout comme pour celui du concept de soi, le processus permet à la personne de maintenir son adaptation et de se développer. Finalement, ils ont tous les deux en commun le même objectif, soit régir le comportement.

Liens théoriques et le développement

Voyons maintenant les ressemblances qui existent au niveau du développement du concept de soi et des valeurs. L'importance de la primauté des interactions sociales dans les premières années du développement ressort clairement pour les deux variables. A la période de l'adolescence, des modifications se poursuivent. Celles-ci amènent le jeune adulte à une plus grande autonomie (le concept de soi se stabilise et les valeurs sont davantage intégrées). A l'âge adulte, les transformations se poursuivent dans les deux cas selon les expériences vécues. Tou-

tefois, l'individu est plus apte à accepter ou non les changements.

Liens expérimentaux unissant les variables.

Il apparaît maintenant réaliste de croire à l'existence de liens théoriques entre les deux variables. Les rapprochements établis sont suffisants pour pouvoir à présent se tourner du côté expérimental.

Sur le plan de la recherche, aucune étude ne vient appuyer précisément ce que la théorie permet d'avancer, puisqu'il n'y a pas de travaux qui portent sur les valeurs et le concept de soi. Seul le dogmatisme a été mis en relation avec le soi. Le style de valorisation étant un concept récemment développé, il faut le rapprocher de notions plus connues pour découvrir dans la littérature des indices permettant de le relier au concept de soi. Les variables telles le dogmatisme, l'indépendance, la participation, l'acceptation sociale et la popularité, l'actualisation de soi, le lieu de contrôle, l'intégration de la personnalité et l'estime de soi serviront à mettre en évidence un tel lien.

A. Le dogmatisme comme lien commun

Rockeach (1960) définit le dogmatisme comme étant un système de croyances dont la structure se manifeste au travers une série de comportements et d'attitudes. De plus, pour Rokeach (1973) "les valeurs sont des croyances durables à l'effet qu'un

mode de conduite est personnellement préférable à son opposé" (p. 5).

De nombreux auteurs démontrent l'existence d'une corrélation significative négative entre le dogmatisme et le concept de soi (Hess et Lindner, 1973; Larsen et Schwendiman, 1969; Lee et Ehrlich, 1971; Vacchiano et al., 1968). Ainsi, plus un individu est dogmatique, plus son concept de soi a tendance à être faible. Il est important de noter que Hamilton (1971) et Rule et Hewitt (1970) trouvent un lien non significatif mais positif entre les variables. Quant à l'étude de Foulkes et Foulkes (1965), elle ne révèle aucune relation. Les instruments utilisés par les auteurs précédents sont valides et permettent d'identifier adéquatement les deux variables (voir tableau 3).

Les résultats des recherches démontrent que les individus dogmatiques sont conformistes, insatisfaits de leurs comportements, ont besoin du support des autres, et doutent de leur valeur personnelle.

En comparant les personnes dogmatiques aux individus ayant un style de valorisation impressif (c'est-à-dire manquant de confiance en soi et réagissant de façon rigide et dépendante), nous voyons que les dogmatiques se rapprochent des impressifs. Il est alors permis de supposer l'existence d'une relation entre le style de valorisation impressif et un faible concept de soi.

Tableau 3

Ensemble de résultats obtenus lors de recherches
sur le dogmatisme et le concept de soi

Auteurs	Instruments	Population	Corrélation
Foulkes et Foulkes (1965)	1- Rokeach's Dogmatism Scale 2- Self-description	62 collégiens	nulle
Hamilton (1971)	1- Rokeach's Dogmatism Scale 2- California Psycholo- gical Inventory	70 universitaires	non significa- tive positive
Hess et Lindner (1973)	1- Rokeach's Dogmatism Scale (forms D and E) 2- California Psycholo- gical Inventory	29 universitaires	significative négative
Larsen et Schwendiman (1969)	1- Rokeach's Dogmatism Scale (form E) 2- Janis and Field Self- Esteem Scale	106 universitaires	significative négative
Lee et Ehrlich (1971)	1- Short-Form Dogmatism Scale 2- Self-Report	444 universitaires	significative négative
Rule et Hewitt (1970)	1- Rokeach's Dogmatism Scale (form D) 2- Index of Adjustent and Values	204 universitaires	non significa- tive positive
Vacchiano et al. (1968)	1- Rokeach's Dogmatism Scale (form E) 2- Tennessee Self Con- cept Scale	82 collégiens	significative négative

B. L'indépendance comme variable commune

Dans sa recherche, Aitken (1982) met en parallèle l'indépendance fonctionnelle et le concept de soi chez la personne âgée à l'aide des instruments de mesure suivants: l'Index of Activities of Daily Living (A.D.L.) et le Tennessee Self Concept Scale (T.S.C.S.). Selon ses résultats, les individus possédant un concept de soi élevé bénéficient d'une plus grande indépendance que ceux ayant un concept de soi plus faible.

Rokeach (1960, 1973) décrit l'indépendance comme étant une valeur instrumentale. De plus, Dubé-Bernier (1979) dans son étude portant sur la valorisation et le choix professionnel, démontre que l'indépendance est valorisée par l'individu expressif. Cette valeur est d'ailleurs comprise à l'intérieur de la dimension liberté (dimension appartenant au style de valorisation expressif).

En contrepartie, Street (1976) démontre l'existence d'une corrélation significative négative ($r = -.78$, $p < .01$) entre la dépendance et l'estime de soi, cette dernière variable étant la composante la plus importante du concept de soi. L'auteur a obtenu ses résultats auprès d'une population adulte à l'aide du Tennessee Self Concept Scale et du Navran's Dependence Scale mesurant respectivement l'estime de soi et la dépendance. Dubé-Bernier (1979) définit l'individu impressif comme quelqu'un valorisant la dépendance.

Ainsi ces différents travaux permettent d'entrevoir un lien positif entre le concept de soi et le style de valorisation expressif. De même qu'un lien négatif entre le concept de soi et le style impressif.

C. La participation et le concept de soi

La participation telle que définie précédemment, est l'une des dimensions valorisables en éducation. Elle fait plus précisément partie du type expressif de réalisation de soi. Mossman et Ziller (1968) ainsi que Yarworth et Gauthier (1978) en arrivent à conclure qu'il y a une correspondance significative positive entre le concept de soi et la participation. Quant à Phillips (1969), il établit un parallèle semblable, toutefois, il obtient des résultats significatifs uniquement pour les garçons (se référer au tableau 4 pour connaître les instruments et la population utilisés par ces différents auteurs).

A la lumière de ces quelques données, il est permis de prédire un rapport significatif entre le concept de soi et le style expressif.

D. L'acceptation sociale et la popularité en relation avec le concept de soi

Wylie (1979) dénombre plusieurs études établissant une relation positive entre l'acceptation sociale et le concept de soi (Fey, 1955; Williams, 1962), ainsi qu'entre la popularité et

Tableau 4

Instruments et population permettant de mesurer
le concept de soi et la participation

Auteurs	Instruments	Population
Mossman et Ziller (1968)	1- Self Social Sym- bols Tasks 2- Calcul du nombre d'interaction perçu	76 adultes
Phillips (1969)	1- Osgood Semantic Differential 2- Student Activities Checklist	199 étudiants du secondaire
Yarworth et Gauthier (1978)	1- Tennessee Self Con- cept Scale 2- Student Activities Checklist	459 étudiants du secondaire

le concept de soi (Rosenberg, 1965; Simon, 1972; Simon et Bernstein, 1971; Skager et Braskamp, 1966). Uniquement les résultats de Berman et Brickman (1971) et Wiest (1965) ne se révèlent pas significatifs.

L'acceptation sociale est l'un des aspects valorisés à l'intérieur de la dimension climat. Quant à la popularité, elle réfère à la dimension statut. Pour leur part, le climat et le statut constituent deux des trois composantes du style de valorisation impressif. Ainsi, il est possible de supposer l'existence d'une correspondance entre le concept de soi et le style impressif.

Toutefois, contrairement à ce que les études précédentes semblent démontrer, le lien aurait tendance à être négatif, car même si la relation entre le concept de soi et les deux valeurs (acceptation et popularité) est positivement significative, cela ne tient pas compte du fait que les valeurs réfèrent au degré d'importance accordé par l'individu à ces dimensions et non pas au fait d'être populaire et accepté socialement. La personne qui valorise de telles dimensions peut le faire parce que socialement elle estime important d'atteindre ces deux façons d'être. Les études portant sur l'acceptation sociale et la popularité se basent sur des individus reconnus socialement comme acceptés et populaires et non sur des gens qui aspirent à l'être. Ainsi, la personne valorisant la popularité et l'acceptation sociale possède probablement un concept de soi plus faible, puisqu'elle manque de confiance en elle et doit dépendre des autres pour se valoriser.

Il est donc plausible d'entrevoir un lien significatif à orientation négative entre le concept de soi et le style de valorisation impressif.

E. L'actualisation de soi reliée au style de valorisation et au concept de soi

Un parallèle peut à nouveau être établi entre le concept de soi et le style de valorisation grâce à l'actualisation de soi.

Maslow (1967) définit l'actualisation de soi comme étant une pleine utilisation et exploitation des talents, des aptitudes, du potentiel, etc... L'individu actualisé possède les caractéristiques suivantes: une meilleure perception de la réalité, une plus grande acceptation de soi et une augmentation au niveau de la spontanéité, du détachement, de l'autonomie et de la créativité. De plus, Poulin (1975) note que la personne actualisée possède davantage un lieu de support interne, même s'il considère qu'elle doit se rapprocher d'un équilibre entre ce dernier et le lieu de support externe.

Deux récentes études abordent le style de valorisation en le comparant à l'actualisation de soi (Despard-Léveillée, 1977; Nourry, 1983).

Selon Despard-Léveillée (1977), il y a une corrélation positive significative entre le lieu de support externe et le style impressif. Toutefois, le reste de ses résultats est difficilement interprétable. Comme le souligne Dubé-Bernier (1979), il est permis de douter de la validité de cette recherche, car il existe très peu de variabilité dans l'échantillon étudié (les sujets sont des étudiants de niveau secondaire et ont presque tous un lieu de support externe).

En revanche, les données de Nourry (1983) obtenues sur une population universitaire, permettent d'arriver à des conclusions très satisfaisantes. Il en ressort que l'actualisation de

soi est reliée significativement au style de valorisation. La relation s'avère positive avec le style expressif et négative avec le style impressif. De plus, le schème de référence interne de l'actualisation de soi correspond au style expressif et schème externe au style impressif (ce dernier résultat appuie Despard-Léveillée (1977)).

Par ailleurs, de nombreux auteurs viennent soutenir Fitts et al. (1971) lorsqu'ils affirment que l'actualisation de soi et le concept de soi sont fortement reliés l'un à l'autre (Martin, 1976; Reddy et Beerst, 1977; Russell, 1974; Wills, 1974). Ceux-ci démontrent que les individus ayant atteint un haut niveau d'actualisation de soi possèdent un concept de soi significativement plus élevé que les personnes non actualisées.

Finalement, si les recherches précitées permettent d'observer une liaison entre l'actualisation de soi et le style de valorisation, ainsi qu'entre l'actualisation de soi et le concept de soi, il est permis de croire à l'existence d'une relation significative entre le concept de soi et le style de valorisation.

F. Le lieu de contrôle relié aux variables étudiées

Le lieu de contrôle permet également d'établir une relation entre le concept de soi et le style de valorisation.

Selon Rotter (1966), certaines personnes perçoivent leur

comportement ainsi que leur environnement comme étant contrôlés par une force extérieure à eux. D'autres ont l'impression d'avoir davantage de pouvoir sur leur destinée. Ces derniers possèdent un contrôle interne. Ils font confiance à leurs expériences et potentiels afin d'influencer les événements et de diriger leur comportement. Dubé-Bernier (1979) mentionne que la personne au contrôle interne fait preuve de confiance en soi, d'indépendance, de beaucoup d'initiative et de contrôle personnel. L'individu externe se replie sur soi, a une attitude négative envers lui-même, est anxieux et hostile. Il est important de préciser que le lieu de contrôle varie sur un continuum intérieur-extérieur, et qu'être situé à l'une des extrémités révèle une adaptation inadéquate.

Côté (1977) établit un parallèle entre le style de valorisation et le lieu de contrôle. Ses résultats révèlent une relation significative entre le lieu de contrôle interne et le style expressif. Toutefois, le style impressif ne semble pas s'apparenter au lieu de contrôle externe. L'auteur obtient ces données en administrant le Questionnaire de Valeurs d'Education et le Children's Nowicki and Strickland Internal-External Scale à un groupe d'étudiants du secondaire. Elle explique ces résultats en disant que la validité de la traduction de l'instrument mesurant le lieu de contrôle est douteuse, celle-ci identifie presque uniquement des sujets au lieu de contrôle interne.

D'autres chercheurs ont révélé la présence d'un lien significatif entre le lieu de contrôle et le concept de soi (Aggarwal et Singh, 1974; Beebe, 1970; Chandler, 1976; Friedberg, 1982; Organ, 1973). Ce dernier est relié positivement au lieu de contrôle interne et négativement au lieu de contrôle externe. Seuls Donovan et al. (1975) ne rapportent aucun lien entre les deux variables (se référer au tableau 5 afin de prendre connaissance de la population et des instruments utilisés).

Il y a donc un lien entre le lieu de contrôle interne et le concept de soi. Il y a également une relation entre le lieu de contrôle interne et le style de valorisation expressif. Il est donc possible d'espérer obtenir une correspondance positive entre le style de valorisation expressif et le concept de soi.

G. L'intégration de la personnalité reliée au concept de soi et aux valeurs

L'intégration de la personnalité peut elle aussi être mise en relation avec le style de valorisation et le concept de soi.

Pour Combs et Snygg (1959) une personne fonctionnant adéquatement possède une perception positive d'elle-même et se caractérise par un niveau élevé d'acceptation et d'intégration de ses perceptions dans le champ phénoménologique. Lorange

Tableau 5

Instruments et population utilisés pour mettre en relation le concept de soi et le lieu de contrôle

Auteurs	Instruments	Population
Aggarwal et Singh (1974)	1- Adjective Check List 2- La version de Hindi du Rotter's Internal-External Locus of Control Scale	200 sujets de niveau secondaire avancé
Beebe (1970)	1- Coopersmith Self-Esteem Inventory 2- Bialer Locus of Control Scale	200 sujets de niveau secondaire
Chandler (1976)	1- Index of Adjustment and Values 2- Adult Nowicki-Strickland Locus of Control Scale	32 sujets de niveau universitaire
Donovan <u>et al.</u> (1975)	1- Tennessee Self Concept Scale 2- Rotter's Locus of Control Scale	60 adultes
Friedberg (1982)	1- Piers-Harris Children's Self-Concept Scale 2- Nowicki-Strickland Locus of Control Scale for Children	24 jeunes délinquants
Organ (1973)	1- Son propre questionnaire (le sujet choisit l'item qui le décrit le mieux) 2- Rotter's Locus of Control Scale	115 universitaires

(1976) affirme qu'une bonne intégration de la personnalité se traduit chez l'individu par une plus grande autonomie, créativité et capacité d'adaptation.

Théoriquement, la personne intégrée devrait tendre davantage vers un style expressif. Toutefois, le seul résultat significatif obtenu par Lorange (1976), auprès d'une population de niveau secondaire, démontre un lien positif entre les garçons intégrés et le style impressif. Ce résultat est discutable et peut difficilement être pris en considération, car Lorange n'a obtenu aucune intercorrélation significative, au niveau du test utilisé (T.S.C.S.), entre l'échelle intégration de la personnalité (PI) et les échelles mésadaptation générale (GM), soit social, soit personnel et total P. Pourtant, Fitts (1971, 1965) affirme qu'un lien significatif entre les échelles est nécessaire afin de considérer le score PI valide. Devant de tels résultats, l'auteur a donc choisi l'échelle GM comme indicateur de l'intégration de la personnalité, même si en l'occurrence le score PI prévaut sur le score GM. Ainsi la validité du résultat obtenu est fort douteuse.

Il est quand même intéressant de souligner que de nombreux travaux expérimentaux ont mis en évidence la relation significative positive unissant l'intégration de la personnalité au concept de soi (Duncan, 1966; Fitts, 1965; Garvey, 1970;

McClain, 1969; Richard, 1966; Seeman, 1966; Vargas, 1968: voir Fitts et al., 1971).

Même si la recherche de Lorange (1976) n'est pas concluante, elle ne vient pas infirmer l'existence d'un lien entre l'intégration de la personnalité et le style de valorisation. Ainsi, il est possible que la présente étude révèle un tel lien et par le fait même, une relation entre le style de valorisation et le concept de soi. Toutefois, l'on ne peut prédire l'orientation de cette dernière.

H. L'estime de soi en relation avec le style de valorisation et le concept de soi

L'estime de soi permet d'établir un nouveau parallèle entre le concept de soi et le style de valorisation.

Lorange (1976) a également établi un rapport entre le style de valorisation et l'estime de soi auprès d'une population de niveau secondaire. Elle découvre une relation significative entre l'estime de soi et le style expressif pour les filles ($r = .28$, $p. < .05$), et le style impressif pour les garçons ($r = .36$, $p. < .01$). De tels résultats peuvent s'expliquer en partie par le rôle social attribué aux individus de chaque sexe. Les pressions sociales sont exercées différemment selon le sexe de chacun, ce qui se répercute sur les dimensions valorisées.

Selon Wells et Marwell (1976), l'estime de soi est le processus qui se réfère à l'évaluation, au jugement ou à l'aspect affectif de l'idée qu'une personne se fait d'elle-même. Ainsi, la tendance à avoir confiance en soi, à s'aimer, à s'apprécier, à se considérer comme un individu qui possède de l'importance et de la valeur, est reflétée par l'estime de soi. De plus, Fitts (1965) la décrit comme l'un des sept types de résultats que l'on obtient au T.S.C.S.. C'est également le score le plus important et par conséquent, celui qui influence le plus directement l'orientation du concept de soi. D'ailleurs, nombreuses sont les études qui utilisent indifféremment les termes estime de soi et concept de soi.

En résumé, l'estime de soi est un indice majeur du concept de soi, et en tenant compte des résultats obtenus par Lorange (1976), on peut supposer qu'il existe un lien entre le concept de soi et le style de valorisation. Il est malgré tout impossible de prédire si un concept de soi élevé sera en relation avec le style expressif.

Le thème venant d'être traité met fin à cette troisième section du premier chapitre. Les nombreux liens théoriques et expérimentaux étudiés rendent plausible l'existence d'une relation entre le concept de soi et le style de valorisation.

Résumé et hypothèses

Très peu de recherches étudient la correspondance entre les valeurs et le concept de soi, et aucune entre ce dernier et le style de valorisation. De plus, le haut niveau d'abstraction de ces variables rend difficile leur rapprochement. Toutefois, en abordant le concept de soi du point de vue de la phénoménologie, certains liens théoriques deviennent plausibles avec les valeurs. Ainsi les composantes cognitive, affective et conative des valeurs se rapprochent de la structure cognitive, des évaluations subjectives et de la dimension comportementale du concept de soi. De plus, ces deux variables possèdent un dynamisme qui leur confère une dimension de processus. Finalement, le développement du concept de soi et des valeurs semble être influencé par les mêmes paramètres.

Il apparaît alors avantageux d'utiliser l'approche de Perron (1975). Cet auteur parle de deux types de réalisation de soi: impressif et expressif. Les valeurs incluses dans ces styles de valorisation permettent d'effectuer plusieurs liens expérimentaux entre ceux-ci et le concept de soi, et cela grâce aux dimensions liberté, participation et statut.

En dernier lieu, les études de Côté (1977), Despard-Léveillée (1977), Lorange (1976) et de Nourry (1983) portant sur le style de valorisation viennent compléter le rapprochement

déjà amorcé avec le concept de soi.

Ce premier chapitre fait donc ressortir les similitudes existantes entre les deux variables étudiées. Les données recueillies permettent de poser les hypothèses suivantes:

Hypothèses principales:

1- Il y a une relation significative positive entre le style de valorisation expressif et le concept de soi.

2- Il y a une relation significative négative entre le style de valorisation impressif et le concept de soi.

Hypothèses secondaires:

1- Il y a une relation significative positive entre la liberté et le concept de soi.

2- Il y a une relation significative positive entre la participation sociale et le concept de soi.

3- Il y a une relation significative négative entre le statut et le concept de soi.

Chapitre II
Méthodologie

Le deuxième chapitre présente les éléments méthodologiques de l'expérimentation. Les thèmes suivants y sont abordés: les sujets, les instruments utilisés, les modalités d'expérimentation de même que les méthodes statistiques retenues.

Sujets

Les sujets examinés sont des étudiants de niveau universitaire, inscrits en troisième année de baccalauréat en psychologie. La répartition au niveau des sexes s'établit de la façon suivante: 18 femmes et 17 hommes. L'âge est également contrôlé (\bar{x} = 23 ans).

Epreuves expérimentales

Il est maintenant opportun de présenter, d'une façon plus détaillée, les deux instruments de mesure utilisés dans le cadre de cette étude. Il s'agit du Questionnaire de Valeurs d'Education (Q.V.E.) et du Tennessee Self Concept Scale (T.S.C.S.).

Questionnaire de Valeurs d'Education (Q.V.E.)

Le Q.V.E. est un instrument de mesure relativement nouveau (Perron, 1974). Il permet de mesurer le style de valorisation.

Le questionnaire regroupe 92 items, lesquels permettent d'identifier sept échelles représentant les sept dimensions mentionnées au chapitre précédent (voir p. 34-35). Les items se répartissent de la façon suivante: l'échelle statut comporte 16 items, l'échelle réalisation 13, l'échelle climat 13, l'échelle risque 10, l'échelle liberté 10, l'échelle participation 13 et l'échelle sécurité 10. Les dix items restants constituent une huitième échelle dite de déviation.

L'échelle d'impressivité, telle que décrite précédemment (voir p. 37), s'obtient grâce à la formule suivante:

$$\frac{\text{statut} + \text{climat} + \text{sécurité}}{3}$$

L'échelle d'expressivité, telle que détaillée antérieurement (voir p. 37), se calcule d'une façon similaire:

$$\frac{\text{risque} + \text{liberté} + \text{participation}}{3}$$

Facile d'accès, le questionnaire amène l'étudiant à indiquer le degré d'importance qu'il accorde aux différents énoncés présentés. Il s'administre aussi bien individuellement que collectivement et requiert entre 20 et 30 minutes. L'appendice A présente une copie du Q.V.E. et de la feuille-réponse utilisée.

Dubé-Bernier (1974) et Robichaud (1974) effectuent une analyse de la validité de contenu du Q.V.E.. Elles démontrent que les items choisis sont représentatifs des différentes dimen-

sions valorisables en éducation.

Lespérance (1974) et Levasseur (1974) ont eux aussi étudié la validité du Q.V.E. en terme d'homogénéité des items. Les résultats qu'ils obtiennent à l'aide de corrélations bis-sé-riales et multisé-riales attestent la validité de contenu du questionnaire.

Perron, Caouette et Boulard (1981) appuient les données des chercheurs précédents et confirment la présence d'une validité concomitante.

Tel qu'évalué par Perron (1981) à l'aide du coefficient alpha ainsi que par Lespérance (1974) et Levasseur (1974) grâce au coefficient KR-20 de Kuder-Richardson, on peut conclure que la consistance interne des échelles du Q.V.E. est généralement très élevée. Les coefficients alpha varient de .70 à .92 et ont une valeur moyenne de .83. Quant aux coefficients obtenus à partir du KR-20, ils varient de .83 à .92 ($\bar{x} = .86$). De plus, la fidélité est peu affectée par les variables de nature évolutive, différentielle ou situationnelle.

En dernier lieu, Perron (1981) et Levasseur (1974) confirment, en utilisant une corrélation de Pearson, l'indépendance des échelles les unes par rapport aux autres. Les corrélations varient de .17 à .52 le coefficient moyen se situant à .34.

Tennessee Self Concept Scale (T.S.C.S.)

Le concept de soi est mesuré par la version française (Toulouse, 1971) du Tennessee Self Concept Scale (Fitts, 1965).

Wylie (1979) identifie au-delà de 200 instruments mesurant diverses dimensions du concept de soi et il affirme que le T.S.C.S. se révèle être un outil d'une grande valeur de par sa multidimensionnalité et ses qualités psychométriques. Burns (1979) lui donne également une place de choix parmi les 19 instruments qu'il décrit.

Le T.S.C.S. comprend 100 items descriptifs dont 45 sont formulés négativement et 45 positivement. Les dix énoncés restants proviennent de l'échelle L (Lie) du Minnesota Multiphasic Personality Inventory (M.M.P.I.). Ils constituent l'échelle de critique de soi.

Les items du T.S.C.S. se divisent en deux dimensions. La première correspond à un cadre de référence interne et renferme les catégories suivantes: identité, satisfaction de soi et comportement. Ces dernières correspondent à la structure cognitive, aux évaluations subjectives et aux comportements définis par Toulouse (1971) (voir p. 17-18). La deuxième fait appel à un cadre de référence externe et correspond aux cinq aspects suivants du concept de soi: le soi physique, le soi moral-éthique, le soi personnel, le soi familial et le soi social (voir p. 14-15).

La combinaison de ces deux dimensions forme une grille 3 x 5 permettant de calculer 23 scores différents se regroupant en quatre principales classes: estime de soi, consistance, tendance à se dévaloriser ou à se survaloriser, échelles pathologiques. Les trois scores se rapportant au schème de référence interne de même que les cinq scores correspondant au schème de référence externe ainsi que le total P forment les neuf scores principaux du T.S.C.S., puisqu'ils sont directement liés à l'estime de soi. Cette dernière est la mesure la plus importante du concept de soi. Comme les 14 autres scores découlent des neuf premiers, ils sont donc secondaires.

En premier lieu, voyons en détail les différentes classes énumérées ci-haut, et dans un deuxième temps, les qualités métrologiques du test.

A. Classes

Les résultats obtenus par le T.S.C.S. se regroupent en quatre classes: estime de soi, consistance, tendance à se dévaloriser ou à se survaloriser, échelles pathologiques. Voyons plus précisément ce que chacune renferme.

1. Estime de soi. La première série de résultats se rapporte à l'estime de soi. Les lignes suivantes décrivent les dix scores s'y référant.

Le Total P est la cote la plus importante du T.S.C.S.

car elle représente l'indice global d'estime de soi. Elle est obtenue par la somme de tous les énoncés positifs. Plus le score est élevé, plus l'individu a une image positive de lui-même. La majorité des recherches qui portent sur le concept de soi et qui utilisent le T.S.C.S., réfère à l'échelle Total P comme mesure du concept de soi. La présente étude y accordera donc une attention toute particulière.

Les trois scores se rapportant au schème de référence interne (identité, satisfaction de soi et comportement) font aussi partie de cette série. Ces trois dimensions sont décrites au premier chapitre (p. 17-18).

Les cinq résultats suivants (soi physique, soi moral-éthique, soi personnel, soi familial, soi social) ont trait au schème de référence externe. Ceux-ci sont décrits au premier chapitre (p. 14-15).

Le dernier résultat de cette série est relié à la façon de répondre: Distribution. Il est un indice de la certitude de la perception qu'un sujet a de lui-même.

2. Consistance. La deuxième concentration de résultats correspond à la consistance. En voici une rapide description.

Le résultat à l'échelle critique de soi indique si l'individu est défensif et essaie de présenter une image favora-

ble de lui-même, s'il possède une saine critique de soi, ou bien s'il manque de défense.

Le résultat conflit total révèle la cohérence ou les contradictions au niveau du concept de soi. Il indique également si l'individu se décrit d'une façon stéréotypée.

Le score variabilité totale englobe l'ensemble des divergences à l'intérieur de l'échelle. Un résultat élevé indique la tendance à compartimenter certains aspects du soi.

La variabilité des colonnes et des lignes reflète les divergences de perception entre les aspects du schème de référence interne.

3. Tendance à se dévaloriser, à se survaloriser. Le troisième ensemble de résultats concerne la tendance à se survaloriser ou à se dévaloriser.

Le rapport vrai/faux permet de contrôler si les réponses sont biaisées par la facilité ou la difficulté qu'a l'individu à accepter ou rejeter le contenu des items.

Le score conflit net démontre si le sujet tend à surestimer ses attributs positifs ou s'il rejette ses attributs négatifs afin de mettre en évidence son côté positif.

4. Echelles pathologiques. Finalement, le quatrième

regroupement de scores constitue les échelles pathologiques.

L'échelle désordre de la personnalité est une mesure plus subtile de défense que le résultat critique de soi.

L'échelle mésadaptation générale sert d'indice général de l'équilibre psychologique de l'individu. Ainsi, plus le score obtenu est bas, plus la mésadaptation est grande.

L'échelle psychotique a comme fonction de différencier les patients psychotiques des autres groupes.

L'échelle des troubles de la personnalité discrimine les individus qui ont des troubles de la personnalité sans être névrotiques ou psychotiques.

L'échelle névrose permet d'identifier les personnes névrotiques.

En dernier lieu, l'échelle d'intégration de la personnalité distingue les individus qui possèdent une personnalité "équilibrée" ou intégrée.

L'appendice B présente une copie du T.S.C.S. ainsi que de la feuille-réponse utilisée. Tout comme le Q.V.E., le T.S.C.S. s'administre individuellement ou en groupe et demande environ 20 minutes.

B. Qualités métrologiques

Le T.S.C.S. présente de bonnes qualités métrologiques.. La version anglaise de l'instrument est validée sous quatre aspects différents. Ainsi, la validité de contenu est démontrée par Fitts (1965) et Gable et al. (1973). Quant à la validité prédictive, elle est confirmée par Ashcraft et Fitts (1964) et par Fitts (1965, 1972). De leur côté, Christian (1969: voir Fitts et al., 1971) Fitts (1965, 1972) et Gay (1966: voir Fitts et al., 1971) révèlent une validité concomitante adéquate. Finalement, la validité hypothético-déductive est assurée par les travaux de Fitts (1965) et George (1970: voir Fitts et al., 1971).

La fidélité de l'instrument telle que décrite par Fitts (1965) à l'aide de la méthode test-retest (.92 pour le Total P) est satisfaisante. De plus, Nunnally (1968: voir Fitts et al., 1971) rapporte également une excellente fidélité, et cette fois grâce à la technique de Kuder-Richardson (.91).

La validité de la version française du T.S.C.S. est établie dans un premier temps par Toulouse (1971). Il effectue une analyse factorielle des énoncés 1 à 90. Celle-ci confirme la structure globale proposée par Fitts (1965). De plus, Toulouse (1971) arrive à des résultats semblables à ceux de Fitts lorsqu'il vérifie la capacité de la traduction à discriminer entre les groupes possédant des pathologies différentes. Enfin, les données obtenues par Lamarche (1968) permettent de considérer la validité

hypothético-déductive du test comme satisfaisante.

La fidélité de la traduction française, telle qu'évaluée par Toulouse (1971) par la méthode test-retest, se révèle acceptable (les corrélations obtenues varient de .565 à .912).

La version française du T.S.C.S. est donc suffisamment éprouvée pour recommander son utilisation dans le cadre de l'actuelle recherche.

Déroulement de l'expérience

La présente étude fait partie d'un projet de recherche plus élaboré. Le Q.V.E. et le T.S.C.S. ainsi que trois autres tests sont administrés successivement et collectivement par petits groupes. L'ordre de passation des épreuves est interchangé d'un groupe à l'autre afin d'en contrebalancer l'effet. Une première passation (pré-test) s'effectue au début de la session d'automne et la seconde (post-test) six mois plus tard, afin de vérifier la fidélité des épreuves expérimentales.

Pour s'assurer de la bonne compréhension des directives, l'examineur en fait la lecture au groupe au début de la séance. Par la suite, il répond aux questions et demeure disponible tout au long de l'expérimentation.

Finalement, les sujets ne disposent d'aucun temps limite pour effectuer leur tâche.

Analyses statistiques

Il est à présent pertinent de présenter les méthodes d'analyse employées.

Dans un premier temps, des coefficients de corrélation de Pearson sont calculés entre les résultats obtenus au pré-test et au post-test, pour chacune des échelles du Q.V.E. et du T.S.C.S., afin d'éprouver leur fidélité respective. Par la suite, un test-t est effectué dans le but de vérifier s'il existe des différences entre les sexes. En dernier lieu, d'autres corrélations de Pearson sont calculées entre les échelles du Q.V.E. et celles du T.S.C.S., dans le but de voir s'il y a des correspondances entre elles.

Chapitre III

Analyse des résultats

Le troisième chapitre se divise en deux sections. La première présente les résultats. Elle permet de mieux saisir la signification des chiffres obtenus suite aux analyses statistiques. La seconde partie vise essentiellement à discuter les résultats dans le but de les expliquer et d'en faire ressortir les implications.

Présentation des résultats

La présentation des résultats s'effectue en cinq étapes. Tout d'abord, les données relatives à la fidélité des deux épreuves expérimentales sont présentées. Cette section est suivie par une brève étude des résultats généraux concernant les sujets. Par la suite, les différents contrôles effectués sont exposés. Dans un quatrième temps, les résultats liés aux hypothèses principales sont rapportés alors qu'en dernier lieu le même processus est exécuté pour les hypothèses secondaires.

La fidélité des épreuves expérimentales

Ce thème se divise en deux parties. La première présente les résultats de fidélité obtenus pour les échelles du Q.V.E.. La seconde montre les résultats concernant la fidélité des échelles du T.S.C.S..

A. Fidélité du Q.V.E.

La fidélité des échelles du Q.V.E. telle que calculée par la méthode test-retest, en comparant les corrélations obtenues au pré-test à celles du post-test, semble très satisfaisante. Le tableau 6 en appendice B démontre que les coefficients de corrélation recueillis pour les neuf échelles du Q.V.E. entre les moyennes au pré-test et au post-test sont significatifs à .001. Ces résultats viennent confirmer la fidélité de l'instrument pour une période de six mois.

B. Fidélité du T.S.C.S.

La fidélité des échelles du T.S.C.S. est étudiée à l'aide de la méthode test-retest (voir tableau 7 en appendice B). Mises à part les échelles conflit net ($r = .46$, $p < .01$), variabilité totale ($r = .38$, $p < .01$), variabilité des lignes ($r = .29$, $p < .05$) et variabilité des colonnes ($r = .47$, $p < .01$) toutes les échelles du T.S.C.S. possèdent des coefficients de corrélation significatifs à .001. Ces données permettent d'affirmer que l'instrument est fidèle pour une période de six mois.

Résultats généraux des sujets

Cette section présente brièvement les résultats obtenus par les sujets. La première partie réfère aux données du pré-test et la seconde à celles du post-test.

A. Résultats relatifs à la première passation

Dans l'ensemble des données recueillies au T.S.C.S. lors du pré-test, aucun sujet ne s'est révélé être pathologique. Ainsi, tous les scores se regroupent plus ou moins autour de la normale, c'est-à-dire au 55 ième percentile.

Il en est de même pour le Q.V.E.. Les scores varient de 30 à 50 ($\bar{x} = 41$, $\sigma = 5.0$) pour l'expressivité et de 29 à 48 ($\bar{x} = 40$, $\sigma = 5.6$) pour l'impressivité sur un continuum allant de 10 à 60. Bien que certains sujets soient plus expressifs et d'autres plus impressifs, l'ensemble révèle un groupe homogène au niveau de l'impressivité et de l'expressivité.

B. Résultats relatifs à la seconde passation

Les résultats au post-test pour le T.S.C.S. se regroupent également autour du 55 ième percentile. De plus, les scores moyens obtenus par l'ensemble des sujets à chacune des 23 échelles du T.S.C.S. sont comparables aux normes présentées par Toulouse (1971), lequel se base sur un échantillon de 718 personnes vivant à Québec, Sherbrooke et Ottawa.

Au niveau du Q.V.E., les résultats sont identiques au pré-test. Les scores varient de 30 à 50 ($\bar{x} = 41$, $\sigma = 5.6$) pour l'expressivité et de 29 à 48 ($\bar{x} = 40$, $\sigma = 5.9$) l'impressivité sur un continuum variant de 10 à 60. Donc certains individus sont plus expressifs ou impressifs que d'autres. Toutefois,

les résultats de l'ensemble du groupe sont très homogènes. Les sujets ont tendance à valoriser avec la même intensité l'expressivité et l'impressivité.

Lors de la discussion il sera important de tenir compte des résultats obtenus aux deux passations. Etant confrontée à une population d'étudiants en psychologie, l'interprétation des résultats s'en trouve par le fait même restreinte. Toutefois, un tel état de fait n'empêche pas d'observer les relations entre les variables ainsi que les tendances générales.

Contrôles

Deux contrôles différents sont effectués. Le premier a pour but de vérifier s'il existe une différence entre les sexes au niveau du concept de soi et du style de valorisation. Le second permet de vérifier si les dimensions valorisables en éducation se regroupent en deux réseaux spécifiques de réalisation de soi tels qu'identifiés par Perron (1975).

A. Résultats en fonction du sexe

Cette section présente les résultats relatifs au sexe. Une première partie démontre le contrôle effectué au pré-test et une deuxième le contrôle exécuté au post-test.

1. Résultats se rapportant au pré-test. Les résultats obtenus au pré-test, par le groupe des hommes et celui des fem-

mes, aux différentes mesures effectuées sont comparées afin de contrôler s'il y a une similitude entre les sexes. Les données obtenues à l'aide du test-t sont présentées au tableau 8 (voir appendice B) pour le T.S.C.S. et au tableau 9 (voir appendice B) pour le Q.V.E.. Des différences sont révélées uniquement pour 3 des 23 échelles du T.S.C.S.: les hommes perçoivent mieux leur soi physique ($\bar{x} = 73.0$) que les femmes ($\bar{x} = 67.0$) ($t = 2.41$, $p < .05$), les hommes ont également une meilleure conception de leur soi moral-éthique ($\bar{x} = 72.0$) que les femmes ($\bar{x} = 67.0$) ($t = 2.1$, $p < .05$), finalement les résultats à l'échelle conflit net sont plus élevés pour les femmes ($\bar{x} = -7.1$) que pour les hommes ($\bar{x} = -16.6$) ($t = -2.48$, $p < .05$). Au niveau du Q.V.E. aucune différence n'est mise en évidence.

2. Résultats se rapportant au post-test. Les résultats obtenus à l'aide du test-t pour le post-test sont présentés au tableau 10 (voir appendice B) pour le T.S.C.S. et au tableau 11 (voir appendice B) pour le Q.V.E.. Des différences sont mises en évidence pour seulement 4 des 23 échelles du T.S.C.S.: les hommes perçoivent mieux leur soi physique ($\bar{x} = 72.1$) que les femmes ($\bar{x} = 66.7$) ($t = 2.15$, $p < .05$), les hommes ont aussi une meilleure conception de leur soi moral-éthique ($\bar{x} = 71.0$) que les femmes ($\bar{x} = 65.6$) ($t = 2.38$, $p < .05$), le niveau de satisfaction de soi des hommes ($\bar{x} = 118.8$) est plus élevé que celui des femmes ($\bar{x} = 109.9$) ($t = 2.69$, $p < .01$), finale-

ment les résultats à l'échelle désordres de la personnalité sont plus élevés pour les hommes ($\bar{x} = 60.8$) que pour les femmes ($\bar{x} = 54.9$) ($t = 2.28$, $p < .05$). Au niveau du Q.V.E. aucune des neuf échelles ne démontre de différence significative.

En résumé, il n'y a que les échelles soi physique et soi moral-éthique qui présentent des différences significatives entre les sexes au pré-test et au post-test au niveau du T.S.C.S.. Une attention particulière leur sera donc apportée. Quant aux échelles du Q.V.E., il ne semble y avoir aucune différence selon le sexe lors des deux passations.

B. Le style de valorisation

Cette partie présente le contrôle effectué à la première et à la seconde passation visant à mettre en évidence les styles de valorisation.

1. Contrôle à la première passation. Le tableau 12 en appendice B présente les intercorrélations obtenues lors de la première passation entre les neuf échelles du Q.V.E., ce qui permet de distinguer facilement les deux styles de valorisation. En effet, les corrélations entre l'échelle d'impressivité et les échelles statut ($r = .84$, $p < .001$), climat ($r = .85$, $p < .001$) et sécurité ($r = .81$, $p < .001$) sont très élevées. Il en est de même pour les corrélations entre l'échelle d'expressivité et les échelles risque ($r = .87$, $p < .001$), liberté

($r = .66$, $p < .001$) et participation ($r = .75$, $p < .001$).

De plus, les corrélations entre la réalisation de soi et les échelles d'impressivité ($r = .56$, $p < .001$) et d'expressivité ($r = .50$, $p < .001$) sont équivalentes.

Ce qui précède permet de constater que les contenus de la valorisation se sont regroupés selon les réseaux identifiés par Perron (1975) à partir des études d'analyse factorielle. Les résultats confirment donc l'existence de deux styles de valorisation dans le domaine de l'éducation: le style impressif et le style expressif.

Les deux styles de valorisation sont en corrélation significative ($r = .35$, $p < .05$). Un tel résultat est en accord avec celui obtenu par Lorange (1976). Il sera important d'en tenir compte lors de la discussion des résultats.

2. Contrôle à la seconde passation. Les intercorrélations obtenues à la seconde passation entre les neuf échelles du Q.V.E., telles que démontrées au tableau 13 (voir appendice B), révèlent clairement les deux styles de valorisation. Ainsi, les corrélations entre l'échelle d'impressivité et les échelles statut ($r = .88$, $p < .001$), climat ($r = .86$, $p < .001$) et sécurité ($r = .87$, $p < .001$) sont fortes. Il en est de même pour les corrélations entre l'échelle d'expressivité et les échelles

risque ($r = .82$, $p < .001$), liberté ($r = .66$, $p < .001$) et participation ($r = .78$, $p < .001$).

De plus, les corrélations entre la réalisation de soi et les échelles d'impressivité ($r = .37$, $p < .01$) et d'expressivité ($r = .48$, $p < .01$) sont semblables.

Les résultats observés jusqu'à présent se regroupent d'une façon similaire aux réseaux identifiés par Perron (1975). On peut donc parler avec assurance des styles de valorisation impressif et expressif. En accord avec les résultats de Lorange (1976), les deux styles de valorisation sont en corrélation significative ($r = .30$, $p < .05$).

Ainsi le contrôle effectué à la première et à la seconde passation donne exactement le même résultat. Les dimensions valorisables se regroupent en deux réseaux spécifiques à deux types de réalisation de soi: impressif et expressif. De plus, les deux styles de valorisation sont corrélés significativement. Il sera important de prendre ce résultat en considération lors de la discussion.

Résultats relatifs aux hypothèses principales

Chaque hypothèse est vérifiée au moyen de coefficients de corrélation de Pearson calculés entre les échelles du T.S.C.S. et du Q.V.E.. Voyons successivement les résultats se rapportant

aux deux hypothèses principales.

A. Première hypothèse principale

La première hypothèse principale stipule que le concept de soi est relié positivement au style de valorisation expressif. Le tableau 14 en appendice B présente les coefficients de corrélation obtenus à la première passation entre les échelles du concept de soi et le style de valorisation expressif et le tableau 15 (voir appendice B) les coefficients recueillis à la seconde passation. Les résultats obtenus au pré-test et au post-test sont présentés simultanément.

Dans un premier temps, l'étude des corrélations obtenues au pré-test révèle l'existence d'une relation significative entre l'échelle d'expressivité et uniquement 1 des 9 échelles principales du T.S.C.S.: le soi social ($r = .33$, $p < .05$). En second lieu, 5 des 14 échelles secondaires sont significatives: rapport vrai/faux ($r = .28$, $p < .05$), variabilité totale ($r = .31$, $p < .05$), variabilité des colonnes ($r = .28$, $p < .05$), intégration de la personnalité ($r = .34$, $p < .05$), névrose ($r = .31$, $p < .05$).

Les coefficients de corrélations obtenus au post-test permettent d'observer une relation significative entre l'échelle d'expressivité et seulement 4 des 23 échelles composant le T.S.C.S.. De ces quatre échelles significatives seul le soi

social ($r = .49$, $p < .001$) est un score principal, alors que les échelles critique de soi ($r = .29$, $p < .05$), variabilité totale ($r = -.31$, $p < .05$) et variabilité des colonnes ($r = -.39$, $p < .01$) sont des scores secondaires.

Afin de mieux comprendre les résultats obtenus au pré-test et au post-test en voici dès maintenant l'interprétation. Les relations positives entre l'expressivité et le soi social signifient que l'individu expressif a une bonne perception de lui-même dans ses relations avec autrui. Le lien positif entre l'expressivité et le rapport vrai/faux indique que la personne expressive a de la difficulté à rejeter ce qu'elle n'est pas lorsqu'elle se décrit. Les rapports négatifs entre la variabilité totale et l'expressivité révèlent la présence d'une bonne santé mentale chez l'expressif. Les relations négatives entre la variabilité des colonnes et le style expressif abondent également dans le sens d'une bonne intégration des différentes parties du concept de soi de la personne expressive. La correspondance positive entre l'expressivité et l'intégration de la personnalité indique que l'individu expressif possède une personnalité bien équilibrée ou intégrée. Le lien positif entre l'échelle névrose et le style expressif semble démontrer des difficultés d'ordre névrotique chez la personne valorisant selon un mode expressif. Finalement, la relation positive entre l'expressivité et critique de soi signifie que la personne expressive semble

manquer de défense au niveau du soi.

Jetons un regard rapide sur les échelles les plus importantes n'ayant pas atteint un niveau de signification acceptable au pré-test ($p < .05$). Les échelles se rapportant au schème de référence interne (identité, satisfaction de soi, comportement) et au schème de référence externe (soi physique, soi personnel, soi moral-éthique, soi familial) de même que l'échelle totale P reflètent toutes une tendance positive, même si elles ne sont pas significatives. Cette tendance s'oriente malgré tout dans la direction attendue.

Parmi les échelles importantes n'ayant pas atteint un niveau de signification acceptable au post-test ($p < .05$), cinq reflètent une tendance positive (identité, satisfaction de soi, soi physique, soi moral-éthique, total P). Cette tendance s'oriente dans le même sens que l'hypothèse. Toutefois, trois échelles principales vont à l'encontre de la direction attendue en affichant une tendance négative (comportement, soi personnel, soi familial).

Parmi les résultats présentés au pré-test et au post-test, seulement les échelles soi social, variabilité totale et variabilité des colonnes maintiennent un niveau de signification acceptable dans les deux cas. Il n'y a donc qu'une seule échelle importante qui soit significative (soi social). Donc, l'individu

expressif semble posséder une perception sociale positive de lui-même et un concept de soi bien intégré.

Toutefois, les résultats pertinents obtenus entre le concept de soi et le style de valorisation expressif sont insuffisants, **puisque** il n'y a qu'une seule échelle principale de significative sur neuf au pré-test et au post-test. La première hypothèse principale est donc rejetée.

B. Deuxième hypothèse principale

La deuxième hypothèse principale suggère l'existence d'une relation négative entre le concept de soi et le style de valorisation impressif. Le tableau 14 situé en appendice B présente les coefficients de corrélation obtenus, lors de la première passation, entre les échelles du concept de soi et le style impressif. Le tableau 15 (voir appendice B) présente les coefficients recueillis lors de la seconde passation. L'on retrouve dans cette section les résultats obtenus au pré-test et au post-test.

Seulement 2 échelles secondaires du T.S.C.S. sur les 14 existantes permettent d'établir une relation significative entre l'impressivité et le concept de soi au pré-test: rapport vrai/faux ($r = .38, p < .01$) et conflit net ($r = .34, p < .05$). Aucune des neuf échelles principales n'est significative.

Au niveau du post-test, uniquement 3 échelles du

T.S.C.S. sur 23 permettent d'établir une relation significative entre l'impressivité et le concept de soi: une appartient aux neuf scores principaux (soi personnel ($r = -.36$, $p < .05$)) et les deux autres aux scores secondaires (critique de soi ($r = .29$, $p < .05$), psychotique ($r = -.36$, $p < .05$)).

La relation positive entre le style impressif et le rapport vrai/faux indique une difficulté à rejeter ce qui n'est pas descriptif de la personne impressionnée. Le lien positif entre le conflit net et l'impressivité signifie que le sujet impressionné tend à nier ses attributs négatifs pour mettre en évidence ses caractéristiques positives. Il existe donc un conflit au niveau du concept de soi. La relation négative entre le style impressif et le soi personnel indique que plus une personne est impressionnée, moins elle a tendance à s'accorder de la valeur personnelle. L'impressionné s'attribue davantage un sentiment d'incompétence face à lui-même. Le lien positif entre la critique de soi et l'impressivité signifie que la personne impressionnée semble manquer de défense au niveau du soi. En dernier lieu, la relation négative entre l'échelle psychotique et l'impressivité laisse supposer que l'individu impressionné n'a aucune tendance psychotique et que son fonctionnement est adéquat.

Au pré-test, aucune des dimensions principales dont est constitué le concept de soi n'a atteint un niveau de signi-

fication acceptable ($p < .05$). Toutefois, les niveau de corrélation des échelles satisfaction de soi, comportement, soi physique, soi personnel, soi moral-éthique, soi social et total P, bien que n'étant pas significatifs, ont tendance à s'orienter négativement. Cette tendance va tout de même dans le sens de la seconde hypothèse principale. Seules les échelles identité et soi familial s'orientent positivement.

Au post-test, seulement l'échelle soi personnel est en relation significative avec l'impressivité parmi les dimensions importantes du concept de soi. Par contre, même si les échelles satisfaction de soi, comportement, soi moral-éthique et total P ne sont pas significatives, leur orientation négative va dans le même sens que l'hypothèse. Toutefois, les échelles identité, soi physique, soi familial et soi social s'orientent positivement.

Parmi les résultats présentés au pré-test et au post-test, aucune échelle principale ne se révèle être significative lors des deux passations. Ainsi, l'ensemble des résultats recueillis au niveau du lien existant entre le concept de soi et le style de valorisation impressif ne permet pas d'accepter la seconde hypothèse principale.

Résultats relatifs aux hypothèses secondaires

Les hypothèses secondaires sont éprouvées à l'aide

d'une corrélation de Pearson effectuée entre les 23 échelles du T.S.C.S. et les échelles liberté, participation et statut du Q.V.E.. La section suivante présente les résultats concernant les trois hypothèses secondaires.

A. Première hypothèse secondaire

La première hypothèse secondaire postule l'existence d'une relation positive entre la dimension liberté et le concept de soi. Le tableau 16 situé en appendice B présente les corrélations obtenues au pré-test entre l'échelle liberté et les échelles du T.S.C.S.. Le tableau 17 que l'on retrouve en appendice B présente les corrélations recueillies lors du post-test. Cette section présente les données du pré-test et du post-test.

Au pré-test la dimension liberté est en corrélation significative avec les échelles variabilité totale ($r = -.31$, $p < .05$), variabilité des lignes ($r = -.31$, $p < .05$) et intégration de la personnalité ($r = .39$, $p < .01$). Il y a donc uniquement 3 échelles secondaires du T.S.C.S. sur une possibilité de 14 qui sont significatives. Aucun des neuf scores principaux n'est significatif.

Au post-test la dimension liberté est en corrélation significative avec l'échelle principale soi social ($r = .32$, $p < .05$) et les échelles secondaires critique de soi ($r = .38$, $p < .01$), variabilité totale ($r = -.31$, $p < .05$), variabilité

des colonnes ($r = - .36$, $p < .01$) et psychotique ($r = - .33$, $p < .05$). Il y a donc uniquement cinq échelles du T.S.C.S qui sont significatives sur une possibilité de 23.

Voyons plus spécifiquement l'interprétation de ces résultats. Les correspondances négatives entre la liberté et la variabilité totale indiquent que plus une personne valorise la liberté, plus elle aura tendance à avoir une bonne santé mentale. Une relation négative entre la variabilité des lignes et la liberté reflète une bonne cohérence entre les aspects du schème de référence interne du concept de soi (voir p. 65) chez l'individu valorisant la liberté. Un lien positif entre la liberté et l'intégration de la personnalité laisse supposer un concept de soi bien équilibré chez les gens possédant cette valeur. Une correspondance positive entre soi social et liberté signifie que la personne valorisant la liberté possède une bonne perception d'elle-même dans ses relations avec les autres. Le lien positif entre critique de soi et liberté révèle que chez l'individu pour qui la liberté est importante, il semble manquer de défense au niveau du soi. Une relation négative entre la variabilité des colonnes et la liberté reflète une bonne cohérence entre les aspects du schème de référence externe du concept de soi (voir p. 65) chez l'individu valorisant la liberté. Finalement, un lien négatif entre la liberté et l'échelle psychotique indique que les gens valorisant la liberté ne semblent

pas avoir de problème psychotique.

Lors du pré-test, aucune des dimensions importantes du concept de soi se sont révélées être en relation significative avec l'échelle liberté. Toutefois, mis à part l'échelle soi familial, toutes les autres échelles principales du T.S.C.S. (identité, satisfaction de soi, comportement, soi physique, soi personnel, soi moral-éthique, soi social, total P) ont tendance à s'orienter positivement. Bien que n'étant pas significatives, elles abondent dans le même sens que l'hypothèse.

Au post-test, à l'exception de l'échelle soi social, aucune des autres dimensions importantes du concept de soi se sont révélées être en relation significative avec l'échelle liberté. Toutefois, les échelles identité, satisfaction de soi, soi physique et soi moral-éthique ont tendance à s'orienter positivement, c'est-à-dire qu'elles abondent dans le même sens que l'hypothèse. Par contre, les échelles comportement, soi personnel, soi familial et total P possèdent une tendance négative.

Parmi les résultats présentés au pré-test et au post-test, uniquement l'échelle secondaire variabilité totale maintient un niveau de signification acceptable dans les deux cas. Ainsi, l'absence complète d'échelle principale significative au niveau du T.S.C.S. permet d'infirmer la première hypothèse se-

condaire.

B. Deuxième hypothèse secondaire

La deuxième hypothèse secondaire prédit que la dimension participation sera reliée à un concept de soi élevé. Les corrélations obtenues lors de la première passation entre la participation et les échelles du concept de soi sont représentées au tableau 16 (voir appendice B). Pour sa part, le tableau 17 situé en appendice B présente les données recueillies à la seconde passation. Cette section présente simultanément les résultats obtenus au pré-test et au post-test.

Au pré-test, la dimension participation est corrélée significativement avec seulement deux échelles secondaires du T.S.C.S.: rapport vrai/faux ($r = .39$, $p < .01$) et conflit net ($r = .45$, $p < .01$).

Au post-test, la dimension participation est corrélée significativement avec l'échelle principale soi social ($r = .37$, $p < .01$) et l'échelle secondaire variabilité des colonnes ($r = .28$, $p < .05$). Il y a donc 21 échelles du T.S.C.S. non-significatives.

D'une façon plus explicite, le lien positif entre le rapport vrai/faux et la participation indique que la dimension participation, valorisable en éducation, est reliée à une diffi-

culté de se décrire adéquatement. Le sujet valorisant la participation hésite à rejeter ce qu'il n'est pas. Une correspondance positive entre le conflit net et la participation laisse entrevoir un conflit au niveau du concept de soi. Le fait de valoriser la participation est donc relié à une tendance à surestimer ses attributs positifs. Le lien positif entre le soi social et la participation indique que la personne pour qui la participation est importante possède une bonne perception d'elle-même dans ses relations avec autrui. En dernier lieu, une correspondance négative entre la variabilité des colonnes et la participation laisse supposer que l'individu valorisant la participation possède une bonne cohérence entre les aspects du schème de référence externe de son concept de soi (voir p. 65).

Parmi les échelles importantes du T.S.C.S. aucune n'atteint le seuil de signification requis au pré-test ($p < .05$). De plus, il est difficile de faire ressortir une tendance générale puisque quatre échelles s'orientent négativement (satisfaction de soi, comportement, soi personnel, soi familial) et cinq positivement (identité, soi physique, soi moral-éthique, soi social, total P).

Au niveau du post-test, le soi social est la seule échelle importante qui obtient une corrélation significative avec la participation. Toutefois, les échelles se rapportant

au schème de référence interne (identité, satisfaction de soi, comportement) ainsi que les échelles soi physique, soi moral-éthique et total P ont toutes tendance à s'orienter positivement. Elles vont dans le même sens que l'hypothèse. Seules les échelles soi personnel et soi familial possèdent une tendance négative.

Le peu de résultats significatifs obtenus au pré-test et au post-test et l'absence d'échelle significative dans les deux cas permettent d'infirmer la deuxième hypothèse secondaire.

C. Troisième hypothèse secondaire

La troisième hypothèse secondaire propose qu'un faible concept de soi soit relié à la dimension statut. Le tableau 16 situé en appendice B rapporte les coefficients de corrélation obtenus à la première passation entre les mesures du concept de soi et la dimension statut. De son côté, le tableau 17 (voir en appendice B) présente ceux recueillis à la seconde passation. Cette section présente les résultats obtenus au pré-test et au post-test.

Au pré-test, l'étude des corrélations démontre l'existence de liens significatifs entre le statut et les échelles secondaires du T.S.C.S. suivantes: rapport vrai/faux ($r = .29$, $p < .05$) et critique de soi ($r = .31$, $p < .05$). Il y a donc uniquement 2 échelles sur 23 qui sont significatives au niveau

du T.S.C.S. et aucune ne fait partie des neuf principaux scores.

Au post-test, l'analyse des corrélations démontre l'existence de liens significatifs entre le statut et l'échelle principale soi personnel ($r = -.46$, $p < .01$) ainsi qu'entre le statut et les échelles secondaires critique de soi ($r = .39$, $p < .01$), psychotique ($r = -.41$, $p < .01$) et troubles de la personnalité ($r = -.36$, $p < .05$). Il y a donc uniquement 4 échelles sur 23 qui sont significatives au niveau du T.S.C.S..

Voici l'interprétation de l'ensemble de ces résultats afin d'en faciliter la compréhension. Une correspondance positive entre le rapport vrai/faux et le statut indique que cette dimension valorisable est reliée à une difficulté de description de soi. Les rapports positifs entre le statut et la critique de soi signifient que plus le statut est valorisé, plus il est en relation avec un manque de défense au niveau du soi. Une correspondance négative entre le statut et le soi personnel indique que cette dimension valorisable est reliée à un sentiment d'incompétence comme personne. L'individu valorisant le statut a une mauvaise impression sur sa valeur personnelle. Un lien négatif entre l'échelle psychotique et le statut indique que les individus valorisant le statut ne semblent pas avoir de problème psychotique. Finalement, une relation négative entre l'échelle troubles de la personnalité et le statut indique que cette

dimension valorisable est possiblement reliée à des difficultés de personnalité sans pour autant que la personne soit psychotique ou névrotique.

Au pré-test, aucune des dimensions principales dont se compose le concept de soi n'a atteint un niveau de signification acceptable ($p < .05$). Par contre, les niveaux de corrélation des échelles satisfaction de soi, comportement, soi physique, soi personnel, soi moral-éthique, soi familial, soi social et total P ont tendance à s'orienter négativement. Seule la corrélation de l'échelle identité est positive. Ainsi, la tendance générale semble converger dans le même sens que l'hypothèse.

Finalement au niveau du post-test, seule l'échelle soi personnel est en relation avec le statut parmi les neuf échelles importantes du T.S.C.S.. Parmi les huit échelles non-significatives, il est difficile de parler d'une tendance générale dans l'orientation des corrélations puisque quatre s'orientent négativement (satisfaction de soi, comportement, soi moral-éthique, total P) et quatre positivement (identité, soi physique, soi familial, soi social).

En comparant les résultats des deux passations, l'on remarque qu'uniquement l'échelle secondaire critique de soi demeure reliée significativement au statut. Bien qu'un tel ré-

sultat soit en accord avec l'hypothèse, il n'est pas suffisamment important pour permettre d'accepter la troisième hypothèse secondaire.

Ceci complète la première section du troisième chapitre. Les résultats démontrent que le T.S.C.S. et le Q.V.E. sont deux instruments de mesure qui possèdent une très bonne fidélité. L'étude de l'ensemble des données obtenues par les sujets révèle que ces derniers forment un groupe très homogène. Il y a donc peu de sujets possédant un concept de soi très élevé ou très faible et également peu de sujets très expressifs ou très impressifs. Le premier contrôle effectué a permis de mettre en évidence une légère différence entre les sexes uniquement au niveau du concept de soi. Le second contrôle est venu confirmer l'existence de deux styles de valorisation tels que décrits par Perron (1975). Toutefois, contrairement à cet auteur une corrélation significative est relevée entre les deux style de valorisation. Finalement, en tenant compte des résultats obtenus au pré-test et au post-test les hypothèses principales et secondaires sont toutes infirmées. Globalement, il ne semble pas exister de relation entre le concept de soi et le style de valorisation de même qu'entre le concept de soi et les dimensions liberté, participation et statut. La discussion qui suit permet d'apporter certains éléments de compréhension en rapport avec ces résultats.

Discussion des résultats

Cette seconde section présente une discussion de l'ensemble des résultats recueillis. La discussion des différents thèmes s'effectue dans l'ordre suivant: fidélité des instruments de mesure, résultats des sujets en général, contrôles, résultats se rapportant aux hypothèses principales et secondaires, divergence entre la théorie et l'opérationnalisation.

Fidélité des instruments de mesure

Grâce à la méthode test-retest, la fidélité du T.S.C.S. et du Q.V.E. a été clairement démontrée. De tels résultats sont en accord avec les différentes recherches effectuées dans ce domaine (Lespérance, 1974; Levasseur, 1974; Perron, 1981; Toulouse, 1971).

Ainsi, il est permis de croire que même si très peu de résultats se révèlent significatifs, ceux-ci ne sont pas la cause d'une faiblesse métrologique des épreuves expérimentales.

Résultats des sujets en général

Au niveau du T.S.C.S. les résultats de l'ensemble des sujets, autant au pré-test qu'au post-test, démontrent très bien que l'échantillon choisi est comparable à celui présenté par Toulouse (1971) dans son manuel de test.

Ainsi, il est permis de dire que les étudiants en psy-

chologie de niveau universitaire possèdent dans la majorité des cas un concept de soi bien équilibré. Toutefois, il ne s'agit pas d'un concept de soi très élevé. Les résultats pour les neuf échelles principales se regroupent autour du 55 ième percentile. Ceci est l'indice d'un concept de soi fonctionnant adéquatement et légèrement au-dessus de la moyenne générale.

Les résultats obtenus par l'ensemble des sujets aux neuf échelles du Q.V.E. révèlent une homogénéité dans la façon de valoriser des étudiants de baccalauréat en psychologie. Il semble y avoir une tendance générale à valoriser avec la même intensité les dimensions se rapportant à l'impressivité (statut, climat, sécurité) et celles ayant trait à l'expressivité (participation, risque, liberté). Ceci explique le fait qu'il n'y ait pas d'individu très ou peu impressif ou expressif. De plus, comme les résultats au T.S.C.S. démontrent un concept de soi bien intégré, il est normal que pour les mêmes sujets il y ait un équilibre au niveau des styles de valorisation. L'individu qui serait uniquement impressif ou expressif aurait des difficultés de fonctionnement. Un partage équitable entre les deux styles de valorisation est un signe d'équilibre et d'une bonne adaptation.

En résumé, les résultats obtenus au Q.V.E. ainsi qu'au T.S.C.S., pour l'ensemble des sujets, semblent indiquer que les

étudiants de niveau universitaire en psychologie possèdent un équilibre adéquat en ce qui concerne leur concept de soi et leur façon de valoriser certaines dimensions en éducation. Le manque de résultats significatifs permettant de confirmer les hypothèses peut possiblement s'expliquer par la présence d'une trop grande homogénéité des résultats du Q.V.E. et du T.S.C.S..

Contrôles

Les résultats obtenus lors des contrôles effectués sur les variables sexe et style de valorisation sont discutés dans la partie qui va suivre.

A. Sexe

Ce thème est abordé sous deux aspects. Une première discussion porte sur les différences entre les hommes et les femmes au niveau du concept de soi. Une seconde fait état des similitudes entre les sexes au niveau du style de valorisation.

1. Concept de soi. Le contrôle effectué au pré-test et au post-test afin de vérifier s'il existe une différence entre le concept de soi des hommes et celui des femmes a permis de constater que seulement les échelles soi physique et soi moral-éthique demeurent significatives au cours des deux passations. Ces échelles s'avèrent donc les plus pertinentes à étudier.

Il semble que le soi physique des hommes soit signi-

ficativement plus élevé que celui des femmes. En se référant aux trois aspects compris dans le soi physique, il est possible de dire que les hommes possèdent une perception plus positive que les femmes de leur apparence physique, de leur sexualité et de leur état de santé.

Ce résultat peut possiblement s'expliquer par les pressions sociales véhiculées dans la société et notamment dans le milieu de l'éducation. De nos jours, la beauté physique de la femme est fortement valorisée dans les mass média. Il est donc plus difficile pour celle-ci d'être satisfaite de son apparence physique. La sexualité est depuis longtemps régie par les hommes. Les femmes peuvent s'exprimer plus librement sur le sujet uniquement depuis quelques années. Bien que la tendance actuelle soit au partage et au respect mutuel au niveau de la sexualité, les hommes et les femmes ne se sont probablement pas encore rejoints tout à fait au niveau du vécu quotidien. Cela peut expliquer à nouveau la divergence des résultats entre les sexes. Finalement, cette différence peut également trouver son explication dans le fait que les femmes étant plus conscientisées que les hommes au niveau de leur santé, elles en sont plus préoccupées.

La littérature appuie les affirmations précédentes. Walfish et Myerson (1980) concluent à l'aide d'une population

universitaire que les hommes possèdent des attitudes plus positives envers la sexualité que les femmes. Il expliquent ce résultat par le rôle sexuel accordé aux hommes et aux femmes dans la culture nord américaine actuelle. Cette dernière recherche est appuyée par celle de Backes-Thomas (1979). Cet auteur dans son étude portant sur la valorisation de l'image de la femme et de l'image de l'homme démontre clairement le rôle joué par les facteurs socio-culturels dans l'établissement de cette image. De plus, la population masculine adulte maintient toujours une forte valorisation sociale de son sexe tandis que la femme en pleine maturité (sexuelle, conjugale, maternelle) valorise moins son rôle social. Ceci se traduit par une perception plus positive du corps et de la sexualité chez l'homme que chez la femme. Finalement, Burke et Weir (1978) soulignent que les sujets féminins se perçoivent en moins bonne santé physique que les sujets masculins. Une des explications fournies stipule que les femmes sont plus à l'écoute de leurs symptômes physiques que les hommes.

Les hommes semblent aussi avoir un soi moral-éthique plus positif que celui des femmes. Cela se traduit chez les étudiants en psychologie par une plus grande satisfaction de leurs comportements religieux ainsi que par le sentiment d'être une bonne personne. Le soi moral-éthique des étudiantes, bien que significativement plus faible, est quand même très bon si on le compare aux normes du manuel de test de Toulouse (1971).

Cette différence entre les sexes peut possiblement s'expliquer par la faible place accordée aux femmes dans l'Eglise traditionnelle. Ces dernières se sont vues confier des rôles de soumission et de fécondité contrairement à un rôle de pouvoir pour les hommes. D'ailleurs, plusieurs écrits théologiques dénoncent la subordination de la femme à l'homme dans l'Eglise actuelle (Aubert, 1975; Caron et al., 1981; Dumais, 1979; Mertens, 1982).

En conclusion, la présente recherche révèle deux différences mineures au niveau du concept de soi des hommes et des femmes. La littérature ne permettait pas de déceler ces divergences car les chercheurs tels que Fitts (1965), Healey et DeBassie (1974) ainsi que Walsh et Osipow (1973) se sont limités surtout à l'échelle total positif (estime de soi). Donc les résultats de l'actuelle étude confirment les données des recherches précédentes concernant le total positif, mais révèlent une légère différence entre les sexes au niveau des aspects soi physique et soi moral-éthique du concept de soi ce qui n'avait pas été vérifié auparavant.

2. Style de valorisation. Contrairement aux études de Dubé-Bernier (1979), Lallemand (1978), Lelièvre (1976) et St-Onge (1979) aucune différence n'a été remarquée au niveau des dimensions valorisées par les femmes et les hommes. Ainsi,

même si les sujets de l'expérimentation évoluent dans un domaine de type social, les hommes et les femmes accordent autant d'importance à la réalisation impulsive ou expressive. La tendance générale serait que l'expressivité domine chez les individus qui se dirigent vers une profession en désaccord avec le rôle social attribué à leur sexe. Selon Dubé-Bernier (1979) et Perron (1981) les sujets féminins auraient dû valoriser davantage la réalisation impulsive et les sujets masculins la réalisation expressive. Toutefois, Dubé-Bernier spécifie que l'influence du rôle social se manifeste davantage dans la répartition des garçons et des filles dans les divers domaines d'études et que les styles de valorisation varient plus en fonction des domaines d'études qu'en fonction du sexe.

Cette divergence de résultats peut probablement venir d'une différence dans l'âge des sujets, puisque les auteurs précités utilisent une population de niveau secondaire et collégial alors que la présente étude se base sur des étudiants en troisième année de baccalauréat. Il est donc permis de croire que les études universitaires dans un domaine social et la maturité psycho-affective contribuent à rendre plus similaire l'importance accordée aux dimensions valorisables dans le système d'éducation actuel.

B. Style de valorisation

La discussion suivante porte sur le style de valorisation. Le contrôle effectué au pré-test et au post-test afin de vérifier si les dimensions valorisables en éducation se regroupent en deux réseaux spécifiques de deux types de réalisation de soi confirme les données de Dubé-Bernier (1979) et de Perron (1975). Il existe bien deux styles de valorisation différents: le style impressif et le style expressif. Ces résultats permettent d'appuyer la validité de l'actuelle recherche.

De plus, les données démontrent que les deux styles de valorisation sont en relation significative. Les présents résultats sont en accord avec ceux de Lorange (1976). Cette dernière conclut qu'une personne peut être à la fois impressive et expressive ou ni l'un ni l'autre.

Ainsi, il semble possible de prédire l'impressivité à partir de l'expressivité et vice versa. De plus, il est important de tenir compte de l'intensité de la valorisation chez les sujets. En général, les individus ont tendance à valoriser de façon similaire l'impressivité et l'expressivité. Une cote faible à l'un des styles de valorisation entraîne une cote également faible à sa contrepartie et ainsi de suite. Enfin, les résultats concernant le style de valorisation permettent d'affirmer qu'il existe peu de variance entre les valeurs des individus évoluant à l'intérieur du champ professionnel qu'est la psycho-

logie. En moyenne, les étudiants universitaires de troisième année en psychologie valorisent de façon à peu près égale l'impressivité et l'expressivité.

Résultats se rapportant aux hypothèses principales et secondaires

La première section du troisième chapitre présentant les résultats démontre qu'aucune des hypothèses principales et secondaires n'est retenue. Un tel état de fait permet de croire qu'il n'existe aucune relation entre les styles de valorisation impressif et expressif et le concept de soi ainsi qu'entre ce dernier et les dimensions liberté, participation et statut. Toutefois, un tel jugement se veut quelque peu hâtif. Il devient alors important de nuancer et de chercher à expliquer les résultats obtenus.

Le peu de résultats significatifs recueillis aux trois hypothèses secondaires peut possiblement s'expliquer de la façon suivante. Au niveau du Q.V.E. la dimension liberté réfère à l'importance accordée par une personne à la spontanéité, la liberté et à l'indépendance. Les recherches de Aitken (1982) et Street (1976) établissant un lien entre l'indépendance et le concept de soi mesurent davantage l'indépendance manifeste que l'importance accordée à cette dimension. Ainsi, même s'il y a un lien entre le fait d'être libre et le concept de soi, il n'y a pas de relation entre ces deux variables lorsque l'importance

accordée par l'individu à la liberté est prise en considération.

Le résultat de la première hypothèse secondaire permet d'affirmer que le concept de soi est relié à la liberté manifestement vécue par l'individu et non pas à l'importance accordée à cette valeur ou au désir de la posséder.

Le même phénomène se produit pour la deuxième hypothèse secondaire. Mossman et Ziller (1968), Phillips (1969) ainsi que Yarworth et Gauthier (1978) établissent une correspondance entre le concept de soi et la participation. Par contre, ces auteurs mesurent la participation manifeste, active des sujets, plutôt que l'importance accordée par ces derniers à l'action de participer.

Donc l'actuelle recherche laisse croire que s'il existe un lien entre le concept de soi et le fait de participer, cela n'engendre pas automatiquement une relation entre le concept de soi et le degré d'importance alloué par un individu à la dimension participation.

Une explication similaire peut être apportée au niveau de la troisième hypothèse secondaire. Même si plusieurs auteurs (Rosenberg, 1965; Simon, 1972; Simon et Bernstein, 1971; Skager et Braskamp, 1966: voir Wylie, 1979) trouvent un lien entre le statut et le concept de soi, ils ne tiennent pas compte de l'im-

portance accordée par l'individu au statut. Une personne peut être consciente de son prestige, sa popularité donc de son statut sans pour autant y accorder beaucoup d'importance, c'est-à-dire valoriser cette dimension.

Les nuances qu'apporte la présente recherche face aux études déjà existantes permettent de mieux saisir ce qu'est une dimension valorisable ou une valeur. Contrairement à une modalité d'être ou d'agir (participer, être libre etc.) une dimension valorisable met l'accent non pas sur l'action mais plutôt sur l'importance, le besoin ou la volonté qu'a un individu de retrouver ou d'atteindre cette même modalité d'être ou d'agir.

En résumé, même si différentes modalités d'être ou d'agir sont en relation étroite avec le concept de soi cela ne veut pas nécessairement dire que ces mêmes modalités sont considérées importantes par la personne qui les véhicule.

La conclusion qui vient d'être tirée des résultats obtenus aux trois hypothèses secondaires permet de mieux comprendre pourquoi il n'y a aucun résultat significatif aux deux hypothèses principales.

Les styles de valorisation impressif et expressif découlent des dimensions valorisables en éducation suivantes: statut, climat, risque, liberté, participation, sécurité. Ainsi,

comme il n'existe que des correspondances peu importantes entre ces dimensions en tant que valeur et le concept de soi, il est difficile d'obtenir un lien significatif entre ce dernier et les styles de valorisation.

Il semble tout de même pertinent d'étudier globalement le sens des résultats significatifs et non significatifs. Premièrement, il est facile de remarquer qu'il y a un nombre relativement peu important d'échelles significatives successivement au pré-test et au post-test au niveau du T.S.C.S.. Uniquement l'échelle principale soi social et les échelles secondaires variabilité totale, variabilité des colonnes et critique de soi se relie significativement aux échelles du Q.V.E.. Deuxièmement, en général les résultats aux échelles principales non significatives tendent à aller dans la même direction que les hypothèses auxquelles ils se rattachent.

Ainsi, les différentes données significatives et non significatives obtenues permettent de tracer un portrait des étudiants de troisième année en psychologie. Ceux qui semblent utiliser un mode davantage expressif qu'impressif de réalisation de soi possèdent un bon concept de soi. Ils utilisent le milieu éducatif pour affirmer leur originalité et développer leur concept de soi. C'est surtout par l'intermédiaire des relations sociales que le soi des étudiants expressifs croît. Ceux-ci

acquièrent alors un sentiment de compétence et de valeur se reflétant par une bonne intégration personnelle.

En résumé, l'étudiant en psychologie utilisant un style expressif de valorisation semble posséder une bonne santé mentale particulièrement dans le domaine des relations humaines.

Il devient plus ardu et hasardeux de parler du concept de soi de l'étudiant impressionné. Toutefois, la tendance de l'ensemble des résultats laisse supposer que plus un individu est impressionné, plus son concept de soi est faible. Il faut tout de même considérer cette affirmation avec réserve puisqu'il ne s'agit que d'une tendance.

En terminant, il s'avère intéressant de se référer aux résultats obtenus par Lorange (1976) dans son étude mettant en relation le style de valorisation avec le soi social et l'estime de soi (total P). Cet auteur utilise une population scolaire de niveau secondaire. Elle obtient un lien significatif entre le style expressif et les échelles total P et soi social pour les filles. Quant aux garçons, ils obtiennent des données significatives entre le style impressionné et les échelles total P et soi social. Donc selon Lorange, les filles de niveau secondaire sont expressives alors que les garçons sont impressionnés pour ces deux échelles principales.

L'actuelle recherche effectuée auprès d'une population universitaire n'obtient aucune différence entre l'estime de soi (total P) et le soi social des hommes et des femmes. De plus, le total P ne se relie aucunement au style de valorisation alors que le soi social est fortement relié au style expressif. Il semble que de nombreux facteurs tels la maturité, le niveau scolaire et le domaine d'étude puissent provoquer des modifications dans la relation qui existe entre l'estime de soi et le style de valorisation ainsi qu'entre ce dernier et le soi social. Enfin, le sexe des sujets semble moins déterminant à l'âge adulte qu'à l'adolescence.

Divergence entre la théorie et l'opérationnalisation

Au premier chapitre, les liens théoriques établis entre les composantes cognitive, affective et conative des valeurs et la structure cognitive, les évaluations subjectives et la dimension comportementale du concept de soi démontraient des similitudes entre ces différentes notions. D'autres ressemblances théoriques ont été mises en évidence entre le concept de soi et les valeurs au niveau de leur développement et de leur fonction de processus. Toutefois, les résultats expérimentaux obtenus ne viennent pas appuyer ces liens théoriques.

Il est possible d'expliquer cette divergence en tenant compte de l'opérationnalisation des différentes composantes.

Ainsi, au niveau du Q.V.E., les composantes cognitive, affective et conative se retrouvent dans la formulation de chacun des 92 items composant le test. Toutefois, contrairement au Q.V.E., le T.S.C.S. contient trois échelles (identité, satisfaction de soi et comportement) permettant de mesurer directement les dimensions suivantes: la structure cognitive, les évaluations subjectives et les comportements.

Comme il a été présenté précédemment, aucun lien significatif n'a été établi entre les trois échelles du schème de référence interne du T.S.C.S. et les échelles impressivité, expressivité, statut, liberté et participation du Q.V.E., au pré-test et au post-test (voir tableaux 14 à 17 en appendice B).

Une explication de ces résultats peut être fournie en comparant les items du T.S.C.S. à ceux du Q.V.E. (voir les épreuves expérimentales en appendice A). Ainsi, au niveau des items du Q.V.E. la composante cognitive fait davantage référence à l'intelligence et à l'acquisition de connaissances alors qu'au niveau des items du T.S.C.S. la dimension structure cognitive apparaît plutôt comme une fonction d'évaluation de toute la personne.

En second lieu, la composante affective des valeurs se reflète dans les items du Q.V.E. par le degré d'importance que chaque individu accorde aux différents énoncés. Quant aux

évaluations subjectives du soi, elles apparaissent au niveau des items du T.S.C.S. comme un jugement que la personne porte envers elle-même.

Finalement, la composante conative des valeurs apparaît au niveau des items du Q.V.E. comme un choix que l'individu doit effectuer entre divers comportements. Par contre, la dimension comportementale du concept de soi se révèle au travers les items du T.S.C.S. comme étant une analyse, une évaluation des comportements actuels de la personne.

En résumé, même si théoriquement les concepts précités semblent similaires, une critique peut être formulée par rapport à leur opérationnalisation. Même si les composantes cognitive, affective et conative se retrouvent dans les deux tests, la façon de les opérationnaliser diffère. Il devient alors difficile de les mettre en relation. Les épreuves expérimentales limitent les résultats de par leur spécificité et la formulation de chacun des items. Le Q.V.E., en particulier, se rapporte uniquement aux valeurs véhiculées dans le secteur de l'éducation.

Par exemple, le Rokeach's Dogmatism Scale utilisé par de nombreux auteurs (voir le tableau 3) afin d'établir une relation entre le dogmatisme comme valeur et le concept de soi se révèle très efficace. Cette efficacité peut être attribuée au fait que ce test se rapporte aux valeurs générales, alors que

le Q.V.E. se limite à sept valeurs que l'on retrouve plus spécifiquement dans le domaine de l'éducation.

Conclusion

Cette recherche avait pour but de vérifier si une correspondance pouvait être établie entre les valeurs en éducation, regroupées en deux styles de valorisation, et le concept de soi.

La diversité des études se rapportant aux valeurs et au concept de soi a permis d'établir un certain nombre de liens théoriques et expérimentaux entre ces deux variables. L'ensemble de ces liens permet de formuler cinq hypothèses se regroupant autour de l'affirmation suivante: les individus impressionnés possèdent un concept de soi plus faible que celui des expressifs.

Afin de réaliser l'expérience, 35 sujets masculins et féminins furent recrutés parmi une population d'étudiants en psychologie en troisième année de baccalauréat. Le style de valorisation est mesuré à l'aide du Questionnaire de Valeurs d'Education (Q.V.E.) et le concept de soi grâce au Tennessee Self Concept Scale (T.S.C.S.).

Les résultats recueillis ont permis d'infirmer les hypothèses principales et secondaires. Il ne semble donc pas y avoir de relation entre les notions de style de valorisation impressionné et expressif et le concept de soi ainsi qu'entre ce dernier et les dimensions liberté, participation et statut.

Cette recherche apporte une meilleure compréhension du style de valorisation en fournissant des données se rapportant à une population de niveau universitaire. Puisque des études ont déjà été effectuées auprès d'étudiants du secondaire et du collégial, il serait intéressant de vérifier si la notion de styles de valorisation est valable auprès d'individus sur le marché du travail.

L'utilisation du T.S.C.S. limite les résultats de l'actuelle étude. Cet instrument permet de mesurer 23 aspects différents du concept de soi. Le seul indice global qu'il est possible d'obtenir porte sur l'estime de soi (total P). Ainsi, il serait plus avantageux d'utiliser une épreuve expérimentale qui permettrait d'obtenir un score global du concept de soi lui-même. Ceci augmenterait les chances d'arriver à des résultats significatifs puisqu'il serait alors possible de mettre en relation les styles de valorisation impressif et expressif avec un concept de soi fort ou faible.

L'emploi d'un groupe expérimental plus vaste pourrait fournir une plus grande diversité au niveau des résultats obtenus au Q.V.E. et au T.S.C.S.. La présente recherche se confronte à une population très homogène par rapport au style de valorisation et au concept de soi ce qui rend difficile l'analyse des résultats.

Il serait intéressant de posséder un éventail de sujets répartis en trois groupes distincts. Au niveau du Q.V.E. il pourrait y avoir un premier groupe très impressif, un second très expressif et un dernier bien équilibré entre les deux styles. Le même scénario pourrait se retrouver pour le T.S.C.S., c'est-à-dire un groupe de sujets possédant un fort concept de soi, un groupe ayant un concept de soi faible et finalement un groupe avec un concept de soi moyen. Une telle répartition de la population pourrait permettre d'obtenir des résultats légèrement différents.

Les quelques considérations qui se dégagent de cette étude pourront éventuellement servir de point de référence afin de mieux orienter les recherches qui s'intéressent à ces deux variables.

Appendice A

Epreuves expérimentales

QUESTIONNAIRE DE VALEURS D'ÉDUCATION

Version 74 (modifiée)

par

Jacques PERRON, Ph.D.

**DÉPARTEMENT DE PSYCHOLOGIE
UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL**

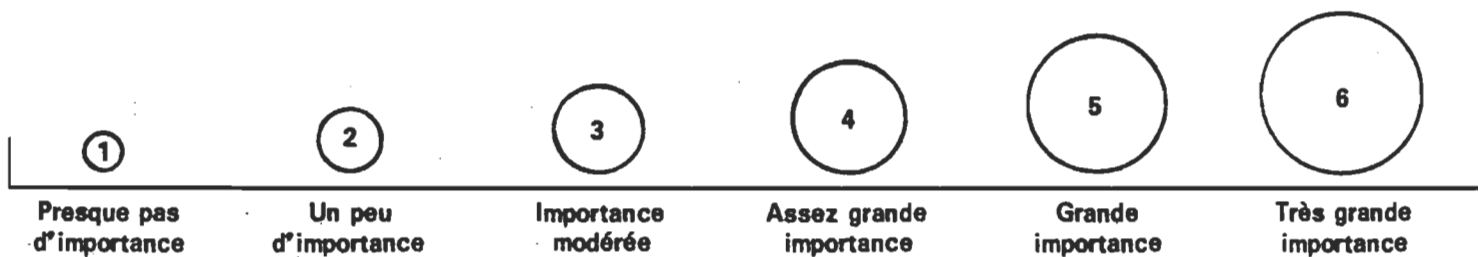
DIRECTIVES

Ce questionnaire porte sur des aspects de l'éducation qui sont importants à divers degrés selon les individus.

Votre tâche sera d'indiquer, indépendamment de ce que vous faites actuellement, le degré d'importance que vous accordez **PERSONNELLEMENT** à chacun de ces aspects de l'éducation. Vous aurez donc l'occasion d'exprimer ce que vous aimeriez retrouver dans un système d'éducation (tout ce qui concerne la vie d'étudiant: cours, activités scolaires et para-scolaires, méthodes de travail et d'enseignement, organisation scolaire, etc...).

Échelle d'évaluation

Vous aurez à vous prononcer sur **92** aspects de l'éducation en indiquant le degré d'importance que vous accordez à chacun. Pour ce faire, vous vous servirez de l'échelle d'évaluation en six points ci-dessous.



Cette échelle fonctionne à la manière d'une règle à mesurer. De même que sur une règle la distance est la même entre 1 et 2 pouces qu'entre 8 et 9 pouces, ainsi sur cette échelle, la distance entre les points 1 et 2 est la même qu'entre les points 2 et 3, 3 et 4, 4 et 5 ou 5 et 6.

Pour vous aider à mieux voir l'égale distance entre chaque point et la progression constante d'un point à l'autre, nous avons utilisé des cercles qui illustrent bien la nature de l'échelle.

De plus, pour vous faciliter davantage l'utilisation de cette échelle, nous avons décrit chaque point par des expressions qui, elles aussi, indiquent la progression du degré d'importance qu'une personne peut accorder à divers aspects de l'éducation.

Exemples

**“Quel degré d’importance accordez-vous PERSONNELLEMENT
au fait qu’un SYSTEME D’EDUCATION vous permette de:”**

Questionnaire

- 007 Fournir une performance de grande qualité
038 Etre en présence de compagnons agréables
059 Acquérir de bonnes méthodes de travail en équipe

Feuille de réponse

	●	●
007	4	11
038	6	42
059	2	30

Comme vous pouvez vous en rendre compte à partir des exemples, la personne qui a répondu accorde une **ASSEZ GRANDE IMPORTANCE (4)** au fait de FOURNIR UNE PERFORMANCE DE GRANDE QUALITE; elle accorde une **TRES GRANDE IMPORTANCE (6)** au fait d’ETRE EN PRESENCE DE COMPAGNONS AGREABLES; elle accorde enfin **UN PEU D’IMPORTANCE (2)** au fait d’ACQUERIR DE BONNES METHODES DE TRAVAIL EN EQUIPE.

Les exemples ci-contre illustrent un certain nombre de remarques auxquelles on vous prie d’apporter une attention toute particulière.

●1 Vous constatez qu’il y a deux feuillets dont vous allez vous servir simultanément. L’un d’eux est le **QUESTIONNAIRE** qui contient principalement les **92** énoncés que vous devez évaluer en termes d’importance qu’ils ont pour vous. Ces énoncés sont numérotés de 001 à 092. On vous demande de **NE RIEN ECRIRE SUR LE QUESTIONNAIRE**.

L’autre feuillet est en fait la **FEUILLE DE REPONSE**. Celle-ci se divise en 5 blocs qui correspondent aux 5 pages du questionnaire contenant les énoncés.

Chaque **●** comporte trois colonnes: dans la première, vous trouvez un chiffre qui correspond au numéro de l’énoncé tel qu’il apparaît dans le **QUESTIONNAIRE**; la deuxième colonne est celle dont vous vous servez pour écrire votre réponse. Nous avons mis un point (●) au-dessus de ces deux premières colonnes pour vous rappeler que ce sont celles auxquelles vous devez porter continuellement attention. La troisième colonne comporte aussi un chiffre dont vous n’avez pas à vous préoccuper: il s’agit d’un numéro qui servira à transposer vos résultats sur ordinateur.

●2 Quand vous inscrivez votre réponse, assurez-vous que le numéro sur la FEUILLE DE REPONSE correspond bien au numéro de l'énoncé sur le QUESTIONNAIRE.

Vous vous assurez également de FORMER CLAIREMENT VOS CHIFFRES et D'EFFACER PROPREMENT toute réponse que vous désirez changer.

●3 Il est essentiel que vous répondiez à TOUTES les questions.

●4 Vos réponses à ce questionnaire sont strictement confidentielles. Il est de la plus haute importance de répondre de façon sincère. Il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse: est valable toute réponse qui correspond à ce que vous pensez et ressentez vraiment.

●5 On ne vous impose pas de limite de temps pour répondre au questionnaire. Cependant, ne vous attardez pas inutilement à chaque question: la meilleure réponse est celle qui vous vient le plus spontanément.

●6 Certaines questions se ressemblent mais il n'y en a pas deux identiques. On vous prie de répondre à chaque question une par une sans vous préoccuper des réponses que vous avez inscrites auparavant.

Remarque

Il se peut qu'à force d'évaluer des énoncés vous en veniez à oublier que ceux-ci se rapportent tous à l'EDUCATION.

Pour ne pas que cela vous arrive, nous avons regroupé pas plus d'une vingtaine d'énoncés par page.

De plus, nous avons pris soin d'inscrire à chaque page du questionnaire la phrase que vous devez avoir à l'esprit avant de répondre à chacun des énoncés:

Quel degré d'importance accordez-vous PERSONNELLEMENT au fait qu'un SYSTEME D'EDUCATION vous permette de:

①	②	③	④	⑤	⑥
Presque pas d'importance	Un peu d'importance	Importance modérée	Assez grande importance	Grande importance	Très grande importance

Quel degré d'importance accordez-vous PERSONNELLEMENT au fait
qu'un SYSTÈME D'ÉDUCATION vous permette de

- | | |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------|
| 001 | Avoir des professeurs très compétents |
| 002 | Remettre en question l'organisation de la vie étudiante |
| 003 | Avoir un emploi du temps souple |
| 004 | Donner votre avis sur la façon de diriger l'institution que vous fréquentez |
| 005 | Etre encouragé(e) par les autres dans vos réalisations |
| 006 | Parvenir à une profession prestigieuse |
| 007 | Disposer de votre temps à votre guise |
| 008 | Etudier dans un milieu stable |
| 009 | Poursuivre des buts bien définis à l'avance |
| 010 | Prendre beaucoup de risques |
| 011 | Parvenir à des études universitaires |
| 012 | Utiliser au maximum vos connaissances |
| 013 | Etre reconnu(e) comme très renseigné(e) dans un domaine particulier |
| 014 | Etre dans un milieu où règne la bonne entente |
| 015 | Vous servir le plus possible de vos capacités |
| 016 | Acquérir beaucoup de connaissances dans plusieurs domaines |
| 017 | Etre dirigé(e) par un professeur compétent |
| 018 | Réussir des choses remarquées |

①	②	③	④	⑤	⑥
Presque pas d'importance	Un peu d'importance	Importance modérée	Assez grande importance	Grande importance	Très grande importance

Quel degré d'importance accordez-vous PERSONNELLEMENT au fait
qu'un SYSTÈME D'ÉDUCATION vous permette de

- 019 Poursuivre un projet, même s'il suscite le désaccord des autres
- 020 Donner votre plein rendement
- 021 Susciter l'admiration des autres
- 022 Elargir le champ de vos connaissances
- 023 Participer aux diverses activités étudiantes
- 024 Vous retrouver dans des situations qui comportent beaucoup d'imprévus
- 025 Être accepté(e) par les gens avec qui vous étudiez
- 026 Réaliser vos projets personnels
- 027 Défendre votre indépendance
- 028 Vous faire de nouveaux amis
- 029 Jouir de certains privilèges
- 030 Discuter le point de vue de ceux qui vous enseignent
- 031 Obtenir la confiance des autres
- 032 Être réputé(e) à cause de votre talent
- 033 Vous attaquer à des problèmes qui semblent sans solution
- 034 Être assuré(e) de mener vos études jusqu'au bout
- 035 Être un modèle pour les autres
- 036 Prendre connaissance des problèmes de votre milieu
- 037 Travailler au changement de la vie étudiante

①	②	③	④	⑤	⑥
Presque pas d'importance	Un peu d'importance	Importance modérée	Assez grande importance	Grande importance	Très grande importance

Quel degré d'importance accordez-vous PERSONNELLEMENT au fait
qu'un SYSTÈME D'ÉDUCATION vous permette de

- 038 Découvrir des choses nouvelles
- 039 Mettre à profit toutes vos ressources
- 040 Acquérir une réputation enviable
- 041 Adopter la façon de vivre qui vous convient
- 042 Prendre une part active dans différents mouvements étudiants
- 043 Poursuivre votre action malgré des obstacles de toutes sortes
- 044 Obtenir de très bons résultats
- 045 Vous retrouver avec des confrères avec qui vous vous entendez très bien
- 046 Être connu(e) par vos réalisations
- 047 Avoir une vie équilibrée
- 048 Avoir des compagnons fiables
- 049 Atteindre les buts que vous vous fixez
- 050 Mettre en application ce que vous avez découvert
- 051 Donner votre avis sur l'organisation des activités étudiantes
- 052 Être très bien vu(e)
- 053 Développer vos capacités et vos aptitudes
- 054 Participer activement à l'élaboration du programme d'étude
- 055 Entreprendre une action au risque d'en être blâmé(e)

①	②	③	④	⑤	⑥
Presque pas d'importance	Un peu d'importance	Importance modérée	Assez grande importance	Grande importance	Très grande importance

Quel degré d'importance accordez-vous PERSONNELLEMENT au fait
qu'un SYSTÈME D'ÉDUCATION vous permette de

- | | |
|-----|--------------------------------------------------------------|
| 056 | Explorer des réalités qui vous sont inconnues |
| 057 | Savoir clairement ce qu'on attend de vous |
| 058 | Apprendre à votre propre rythme |
| 059 | Faire spontanément ce qui vous plaît |
| 060 | Avoir des professeurs avec qui vous vous entendez très bien |
| 061 | Exercer une grande influence auprès des autres |
| 062 | Prendre part aux décisions qui vous concernent |
| 063 | Jouir d'une grande popularité |
| 064 | Détenir des responsabilités qu'on accorde à peu de personnes |
| 065 | Mieux vous connaître vous-même |
| 066 | Participer à des manifestations étudiantes |
| 067 | Vous sentir tout à fait libre |
| 068 | Avoir des professeurs qui vous font pleinement confiance |
| 069 | Vous tenir à l'écart des autres |
| 070 | Jouir d'une grande liberté individuelle |
| 071 | Etre dans un milieu bien organisé au plan matériel |
| 072 | Etre compris(e) par les autres |
| 073 | Détenir un pouvoir réel sur les autres |
| 074 | Etre respecté(e) dans votre façon d'agir |

①	②	③	④	⑤	⑥
Presque pas d'importance	Un peu d'importance	Importance modérée	Assez grande importance	Grande importance	Très grande importance

Quel degré d'importance accordez-vous PERSONNELLEMENT au fait qu'un SYSTÈME D'ÉDUCATION vous permette de

- | | |
|-----|-------------------------------------------------------------|
| 075 | Acquérir des connaissances qui correspondent à vos intérêts |
| 076 | Mériter certains honneurs |
| 077 | Avoir une grande liberté d'action |
| 078 | Etre pleinement satisfait(e) de vous-même |
| 079 | Relever des défis importants |
| 080 | Mieux connaître vos ressources et vos limites personnelles |
| 081 | Accomplir vos tâches en équipe |
| 082 | Voir dans le concret le résultat de vos efforts |
| 083 | Entreprendre des projets difficiles à réaliser |
| 084 | Agir comme vous l'entendez |
| 085 | Affronter des difficultés d'envergure |
| 086 | Accomplir des tâches précises et bien définies |
| 087 | Amener les autres à adopter votre point de vue |
| 088 | Défendre vos droits en tant qu'étudiant |
| 089 | Avoir des activités bien organisées |
| 090 | Assumer des fonctions de dirigeant dans un milieu étudiant |
| 091 | Vous débrouiller dans une grande variété de situations |
| 092 | Avoir affaire à des professeurs compréhensifs |

--	--	--

1-3

QUESTIONNAIRE

SEXE

- A) Travail A () A) Masculin A ()
 B) Loisir B () 4 B) Féminin B () 5
 C) Education C ()

NIVEAU D'ETUDE

- A) Baccalauréat A () 7
 B) Maîtrise B ()

CONCENTRATION

- A) Enfance A ()
 B) Adulte B () 8
 C) Couple et famille C ()
 D) Indécis D ()

ORIENTATION PROFESSIONNELLE

- A) Secteur appliqué (la pratique) A ()
 B) Secteur fondamental (la recherche) B () 9
 C) Indécis C ()

(écrire en lettres MOULÉES)

Nom _____

Prénom _____

Date de naissance _____ jour _____ mois _____ année

Age _____ ans

Page 1	Page 2	Page 3	Page 4	Page 5
001 21	019 39	038 58	056 76	075 20
002 22	020 40	039 59	057 77	076 21
003 23	021 41	040 60	058 78	077 22
004 24	022 42	041 61	059 79	078 23
005 25	023 43	042 62	060 80	079 24
006 26	024 44	043 63	061 06	080 25
007 27	025 45	044 64	062 07	081 26
008 28	026 46	045 65	063 08	082 27
009 29	027 47	046 66	064 09	083 28
010 30	028 48	047 67	065 10	084 29
011 31	029 49	048 68	066 11	085 30
012 32	030 50	049 69	067 12	086 31
013 33	031 51	050 70	068 13	087 32
014 34	032 52	051 71	069 14	088 33
015 35	033 53	052 72	070 15	089 34
016 36	034 54	053 73	071 16	090 35
017 37	035 55	054 74	072 17	091 36
018 38	036 56	055 75	073 18	092 37
	037 57		074 19	

- ▲ Fin du Questionnaire de Valeurs de Travail
 ■ Fin du Questionnaire de Valeurs d'Education
 ● Fin du Questionnaire de Valeurs de Loisir

ADAPTATION FRANCAISE DU

TENNESSEE SELF CONCEPT SCALE

JEAN-MARIE TOULOUSE (1971)

DIRECTIVES

Inscrivez votre nom, votre âge et votre profession sur la première ligne de la feuille de réponses. Ecrivez vos réponses sur les feuilles de réponses. N'écrivez pas dans le cahier.

Les énoncés que nous vous proposons ont pour but de vous aider à vous décrire tel que vous êtes selon vous. Veuillez répondre comme vous le feriez si vous vous parliez à vous-même.

Répondez à tous les items. Lisez chaque énoncé attentivement, puis choisissez parmi les cinq (5) réponses données au bas de la page, celle qui vous convient le mieux. Sur votre feuille de réponses, tracez un cercle autour de la réponse de votre choix.

Avant de commencer à répondre, assurez-vous de placer le cahier et votre feuille de réponses de façon à aligner les chiffres correspondants.

N'oubliez pas de tracer un cercle autour de la réponse de votre choix. Il faut répondre à tous les items.

Réponses:	Complètement faux	Surtout faux	Partiellement vrai et partiellement faux	Surtout vrai	Complètement vrai
	1	2	3	4	5

	Numéro de l'item
1- J'ai un corps sain-----	1
2- J'aime paraître toujours "bien mis" et propre-----	2
3- Je suis une personne attrayante-----	3
5- Je me considère comme une personne négligée-----	5
23- Je suis une mauvaise personne-----	23
19- Je suis une personne bien (Je suis "quelqu'un de bien")--	19
41- Je suis une personne sans importance (je suis nul(le))--	41
21- Je suis une personne honnête-----	21
59- Mes amis ne me font pas confiance-----	59
77- Ce que les autres font ne m'intéresse pas-----	77
91- Je ne dis pas toujours la vérité-----	91
37- Je suis une personne gaie-----	37
55- Je suis membre d'une famille qui m'aiderait toujours dans n'importe quelle difficulté-----	55
39- Je suis une personne calme et peu compliquée (il est facile de s'entendre avec moi)-----	39
4- J'ai beaucoup de malaises physiques et de courbatures----	4
6- Je suis une personne malade-----	6
57- Je suis membre d'une famille heureuse-----	57
22- Je ne suis pas une personne de bonnes moeurs-----	22

Réponse:	Complètement faux	Surtout faux	Partiellement vrai et partiellement faux	Surtout vrai	Complètement vrai
	1	2	3	4	5

	Numéro de l'item
40- Je suis une personne détestable-----	40
73- Je suis une personne sympathique, amicale-----	73
42- Je perds la raison-----	42
93- Parfois, il m'arrive de me mettre en colère-----	93
75- Je suis populaire auprès des hommes-----	75
20- Je suis une personne religieuse, pieuse-----	20
24- Je suis une personne faible moralement-----	24
38- J'ai une grande maîtrise de moi-même-----	38
58- Je ne suis pas aimé(e) des membres de ma famille-----	58
74- Je suis populaire auprès des femmes-----	74
56- Je suis une personne importante aux yeux de mes amis et de ma famille-----	56
60- J'ai l'impression que ma famille n'a pas confiance en moi-----	60
76- J'en veux à tout le monde-----	76
78- Je suis une personne avec qui il est difficile d'avoir un contact amical-----	78
92- De temps en temps, je pense à des choses trop laides pour en parler-----	92
7- Je suis ni trop gras(se) ni trop maigre-----	7
25- Je suis satisfait(e) de mon comportement moral-----	25

Réponse:	Complètement faux	Surtout faux	Partiellement vrai et partiellement faux	Surtout vrai	Complètement vrai
	1	2	3	4	5

	Numéro de l'item
11- J'aimerais changer certaines parties de mon corps-----	11
9- J'aime mon apparence physique comme elle est-----	9
29- Je devrais aller à l'église plus souvent-----	29
47- Je me méprise-----	47
43- Je suis satisfait(e) d'être précisément ce que je suis---	43
61- Je suis satisfait(e) des relations que j'ai avec ma famille-----	61
65- Je devrais avoir plus confiance en ma famille-----	65
83- Je n'ai aucune habileté au point de vue social-----	83
94- Parfois, lorsque je ne me sens pas bien, je suis de mauvaise humeur-----	94
45- Je suis aussi gentil(le) que je devrais l'être-----	45
63- Je comprends ma famille aussi bien que je le devrais-----	63
10- Je ne me sens pas aussi bien que je le devrais-----	10
79- Je suis aussi sociable que je veux l'être-----	79
12- Je devrais avoir plus de "sex-appeal"-----	12
28- J'aimerais être plus digne de confiance-----	28
46- Je ne suis pas la personne que je voudrais être-----	46
81- J'essaie de plaire aux autres sans cependant exagérer---	81
8- Je suis ni trop grand(e) ni trop petit(e)-----	8
30- Je ne devrais pas mentir aussi souvent que je le fais---	30

Réponse:	Complètement faux	Surtout faux	Partiellement vrai et partiellement faux	Surtout vrai	Complètement vrai
----------	----------------------	-----------------	---------------------------------------------------	-----------------	----------------------

1

2

3

4

5

	Numéro de l'item
95- Je n'aime pas toutes les personnes que je connais-----	95
26- Je suis aussi religieux(se) que je veux l'être-----	26
44- J'ai la réplique aussi facile que je veux l'avoir-----	44
48- J'aimerais ne pas lâcher aussi facilement que je le fais-----	48
64- Je suis trop sensible aux remarques de ma famille-----	64
62- Je traite mes parents aussi bien que je le devrais. (lire au passé si les parents sont décédés)-----	62
80- Je suis satisfait(e) de ma façon d'agir avec les amis, les autres en général-----	80
66- Je devrais aimer ma famille davantage-----	66
13- Je prends bien soin de ma santé physique-----	13
82- Je devrais être plus poli(e) envers les gens-----	82
97- De temps à autre, je ris d'une farce grivoise-----	97
15- J'essaie de soigner mon apparence physique-----	15
31- Dans ma vie de tous les jours, je suis fidèle à ma religion-----	31
17- J'agis souvent comme si j'avais les mains "pleines de pouces" (de façon malhabile, maladroitement)-----	17
35- Il m'arrive parfois de très mal agir (d'agir d'une façon très peu recommandable)-----	35
33- J'essaie de changer lorsque je constate que j'agis mal---	33
49- Quelleque soit la situation, je peux toujours me tirer d'affaire-----	49

Réponse :	Complètement faux	Surtout faux	Partiellement vrai et partiellement faux	Surtout vrai	Complètement vrai
1. Les personnes qui ont des problèmes de santé mentale sont dangereuses.					
2. Les personnes qui ont des problèmes de santé mentale ne peuvent pas travailler.					
3. Les personnes qui ont des problèmes de santé mentale ne peuvent pas étudier.					
4. Les personnes qui ont des problèmes de santé mentale ne peuvent pas vivre en famille.					
5. Les personnes qui ont des problèmes de santé mentale ne peuvent pas avoir de relations d'amitié.					
6. Les personnes qui ont des problèmes de santé mentale ne peuvent pas avoir de relations d'amour.					
7. Les personnes qui ont des problèmes de santé mentale ne peuvent pas avoir de relations professionnelles.					
8. Les personnes qui ont des problèmes de santé mentale ne peuvent pas avoir de relations sociales.					
9. Les personnes qui ont des problèmes de santé mentale ne peuvent pas avoir de relations familiales.					
10. Les personnes qui ont des problèmes de santé mentale ne peuvent pas avoir de relations amicales.					

1

2

3

4

5

	Numéro de l'item
53- Je fais des choses sans d'abord y avoir réfléchi-----	53
71- Je cède à mes parents (lire au passé si les parents sont décédés)-----	71
67- J'essaie de jouer franc jeu avec ma famille et mes amis---	67
89- Je ne pardonne pas facilement-----	89
96- Il m'arrive parfois de commérer un peu-----	96
69- Je m'intéresse sincèrement à ma famille-----	69
87- Je m'entends bien avec les gens-----	87
18- Je dors mal (j'ai de la difficulté à dormir)-----	18
34- J'emploie quelquefois des moyens malhonnêtes pour avancer-	34
85- J'essaie de comprendre le point de vue de mon interlo- cuteur-----	85
16- Je ne suis pas "bon" dans les sports et les jeux-----	16
51- J'accepte des reproches sans me mettre en colère-----	51
32- La plupart du temps, je fais ce qui est bien-----	32
36- J'éprouve de la difficulté à faire ce qui est bien-----	36
52- Je change souvent d'idée-----	52
98- Il y a des moments où j'ai envie de sacrer-----	98
14- Je me sens presque toujours en bon état physique-----	14
50- Je résous mes problèmes assez facilement-----	50

Réponse:	Complètement faux	Surtout faux	Partiellement vrai et partiellement faux	Surtout vrai	Complètement vrai
	1	2	3	4	5

	Numéro de l'item
54- J'essaie de fuir mes problèmes-----	54
70- Je me querelle avec ma famille-----	70
88- Je ne me sens pas à l'aise avec les autres-----	88
68- A la maison, je fais ma part du travail-----	68
86- Je trouve des qualités à toutes les personnes que je rencontre-----	86
72- Je ne me comporte pas comme ma famille pense que je le devrais-----	72
27- Je suis satisfait(e) de ma relation avec Dieu-----	27
90- J'éprouve de la difficulté à converser avec des étrangers-	90
99- Au jeu, j'aime mieux gagner que perdre-----	99
100- De temps en temps, il m'arrive de remettre au lendemain ce que je devrais faire le jour même-----	100
84- Il faudrait que je m'entende mieux avec les gens-----	84

Réponse :	Complètement faux	Surtout faux	Partiellement vrai et partiellement faux	Surtout vrai	Complètement vrai
	1	2	3	4	5

FEUILLE DE REPONSES

No de l'item	Pages 5 et 6	No de l'item	Pages 3 et 4	No de l'item	Pages 1 et 2		NOM
31	1 2 3 4 5	7	1 2 3 4 5	1	1 2 3 4 5		
17	1 2 3 4 5	25	1 2 3 4 5	2	1 2 3 4 5		
35	1 2 3 4 5	11	1 2 3 4 5	3	1 2 3 4 5		
33	1 2 3 4 5	9	1 2 3 4 5	5	1 2 3 4 5		
49	1 2 3 4 5	29	1 2 3 4 5	23	1 2 3 4 5		
53	1 2 3 4 5	47	1 2 3 4 5	19	1 2 3 4 5		
71	1 2 3 4 5	43	1 2 3 4 5	41	1 2 3 4 5		
67	1 2 3 4 5	61	1 2 3 4 5	21	1 2 3 4 5		
89	1 2 3 4 5	65	1 2 3 4 5	59	1 2 3 4 5		
96	1 2 3 4 5	83	1 2 3 4 5	77	1 2 3 4 5		
69	1 2 3 4 5	94	1 2 3 4 5	91	1 2 3 4 5		
87	1 2 3 4 5	45	1 2 3 4 5	37	1 2 3 4 5		
18	1 2 3 4 5	63	1 2 3 4 5	55	1 2 3 4 5		
34	1 2 3 4 5	10	1 2 3 4 5	39	1 2 3 4 5		
85	1 2 3 4 5	79	1 2 3 4 5	4	1 2 3 4 5		
16	1 2 3 4 5	12	1 2 3 4 5	6	1 2 3 4 5		
51	1 2 3 4 5	28	1 2 3 4 5	57	1 2 3 4 5		
32	1 2 3 4 5	46	1 2 3 4 5	22	1 2 3 4 5		
36	1 2 3 4 5	81	1 2 3 4 5	40	1 2 3 4 5		
52	1 2 3 4 5	08	1 2 3 4 5	73	1 2 3 4 5		
98	1 2 3 4 5	30	1 2 3 4 5	42	1 2 3 4 5		
14	1 2 3 4 5	95	1 2 3 4 5	93	1 2 3 4 5		
50	1 2 3 4 5	26	1 2 3 4 5	75	1 2 3 4 5		
54	1 2 3 4 5	44	1 2 3 4 5	20	1 2 3 4 5		
70	1 2 3 4 5	48	1 2 3 4 5	24	1 2 3 4 5		
88	1 2 3 4 5	64	1 2 3 4 5	38	1 2 3 4 5		
68	1 2 3 4 5	62	1 2 3 4 5	58	1 2 3 4 5		
86	1 2 3 4 5	80	1 2 3 4 5	74	1 2 3 4 5		
72	1 2 3 4 5	66	1 2 3 4 5	56	1 2 3 4 5		
27	1 2 3 4 5	13	1 2 3 4 5	60	1 2 3 4 5		
90	1 2 3 4 5	82	1 2 3 4 5	76	1 2 3 4 5		
99	1 2 3 4 5	97	1 2 3 4 5	78	1 2 3 4 5		
100	1 2 3 4 5	15	1 2 3 4 5	92	1 2 3 4 5		
84	1 2 3 4 5						

Appendice B

Tableaux des résultats

Tableau 6
 Corrélation de Pearson entre les
 échelles du Q.V.E. au pré-
 test et au post-test
 (N = 35)

Echelles	Corrélations
Statut	.64 ***
Réalisation	.61 ***
Climat	.67 ***
Risque	.62 ***
Liberté	.65 ***
Participation	.62 ***
Sécurité	.73 ***
Expressivité	.62 ***
Impressivité	.70 ***

*** $p < .001$

Tableau 7
 Corrélation de Pearson entre les
 échelles du T.S.C.S. au pré-
 test et au post-test
 (N = 35)

Echelles	Corrélations
Identité	.67 ***
Satisfaction de soi	.68 ***
Comportement	.59 ***
Soi physique	.70 ***
Soi personnel	.54 ***
Soi moral-éthique	.68 ***
Soi familial	.81 ***
Soi social	.69 ***
Total P	.66 ***
Critique de soi	.75 ***
Rapport vrai/faux	.49 ***
Conflit total	.57 ***
Conflit net	.46 **
Variabilité totale	.38 **
Variabilité des lignes	.29 *
Variabilité des colonnes	.47 **

*** $p < .001$

** $p < .01$

* $p < .05$

Tableau 7
(suite)

Corrélation de Pearson entre les
échelles du T.S.C.S. au pré-
test et au post-test
(N = 35)

Echelles	Corrélations
Distribution	.75***
Désordres de la personnalité	.70***
Psychotique	.72***
Intégration de la personnalité	.63***
Adaptation générale	.69***
Troubles de la personnalité	.67***
Névrose	.56***

*** $p < .001$

Tableau 8

Test-t effectué entre les moyennes du groupe des hommes (M) et celui des femmes (F) au pré-test pour chacune des échelles du T.S.C.S.
(N = 35)

Echelles	Sexes	\bar{x}	t
Identité	M	122.4	.70
	F	120.2	
Satisfaction de soi	M	117.2	1.41
	F	111.0	
Comportement	M	116.3	1.60
	F	110.4	
Soi physique	M	73.0	2.41 *
	F	67.0	
Soi personnel	M	72.2	-.07
	F	72.4	
Soi moral-éthique	M	72.0	2.10 *
	F	67.0	
Soi familial	M	70.3	1.36
	F	67.0	
Soi social	M	69.0	.45
	F	68.0	
Total P	M	356.0	1.50
	F	340.4	
Critique de soi	M	30.0	-.86
	F	32.0	
Rapport vrai/faux	M	.9	-1.40
	F	1.0	
Conflit total	M	29.7	-.74
	F	31.3	
Conflit net	M	-16.6	-2.48 *
	F	-7.1	
Variabilité totale	M	35.0	-1.54
	F	40.0	
Variabilité des lignes	M	20.0	-1.47
	F	23.0	
Variabilité des colonnes	M	15.3	-1.19
	F	17.2	

*p < .05

Tableau 8
(suite)

Test-t effectué entre les moyennes du groupe des
hommes (M) et celui des femmes (F) au pré-test
pour chacune des échelles du T.S.C.S.
(N = 35)

Echelles	Sexes	\bar{x}	t
Distribution	M	108.0	.66
	F	102.0	
Désordres de la personnalité	M	63.0	1.33
	F	58.1	
Psychotique	M	49.0	-.94
	F	51.0	
Intégration de la personnalité	M	12.0	.00
	F	12.0	
Adaptation générale	M	96.1	1.45
	F	92.2	
Troubles de la personnalité	M	76.2	.59
	F	74.4	
Névrose	M	84.1	1.61
	F	79.1	

*p<.05

Tableau 9

Test-t effectué entre les moyennes du groupe des
hommes (H) et celui des femmes (F) au pré-test
pour chacune des échelles du Q.V.E.
(N = 35)

Echelles	Sexes	Moyennes	Valeur du t
Statut	M	27.0	-.79
	F	29.0	
Réalisation	M	53.3	.42
	F	53.0	
Climat	M	48.0	.11
	F	47.4	
Risque	M	40.0	-.16
	F	40.4	
Liberté	M	45.0	1.32
	F	42.2	
Participation	M	41.4	.83
	F	40.0	
Sécurité	M	43.0	-1.02
	F	45.0	
Expressivité	M	42.2	.81
	F	41.0	
Impressivité	M	39.0	-.66
	F	40.3	

*p < .05

Tableau 10

Test-t effectué entre les moyennes du groupe des hommes (H) et celui des femmes (F) au post-test pour chacune des échelles du T.S.C.S.
(N = 35)

Echelles	Sexes	\bar{x}	t
Identité	M	121.4	1.28
	F	117.4	
Satisfaction de soi	M	118.8	2.69**
	F	109.9	
Comportement	M	112.9	1.29
	F	109.2	
Soi physique	M	72.1	2.15*
	F	66.7	
Soi personnel	M	71.5	.70
	F	70.2	
Soi moral-éthique	M	71.0	2.38*
	F	65.6	
Soi familial	M	69.2	1.24
	F	65.7	
Soi social	M	68.2	.49
	F	67.2	
Total P	M	352.0	1.85
	F	335.5	
Critique de soi	M	31.3	-.83
	F	32.9	
Rapport vrai/faux	M	.9	-.51
	F	.9	
Conflit total	M	27.8	-.78
	F	29.3	
Conflit net	M	-14.6	-1.41
	F	-10.3	
Variabilité totale	M	35.4	-.18
	F	36.0	
Variabilité des lignes	M	19.9	.47
	F	18.9	
Variabilité des colonnes	M	15.5	-1.03
	F	17.1	

** $p < .01$

* $p < .05$

Tableau 10
(suite)

Test-t effectué entre les moyennes du groupe des
hommes (H) et celui des femmes (F) au post-
test pour chacune des échelles du T.S.C.S.
(N = 35)

Echelles	Sexes	\bar{x}	t
Distribution	M	108.4	1.47
	F	96.1	
Désordres de la personnalité	M	60.8	2.28*
	F	54.9	
Psychotique	M	47.1	-1.22
	F	49.3	
Intégration de la personnalité	M	12.8	.15
	F	12.6	
Adaptation générale	M	93.9	1.19
	F	90.6	
Troubles de la personnalité	M	75.6	.88
	F	73.2	
Névrose	M	84.4	1.96
	F	78.2	

*p < .05

Tableau 11

Test-t effectué entre les moyennes du groupe des
hommes (H) et celui des femmes (F) au post-
test pour chacune des échelles du Q.V.E.
(N = 35)

Echelles	Sexes	Moyennes	Valeur du t
Statut	M	27.0	-.64
	F	29.0	
Réalisation	M	51.4	-1.06
	F	53.0	
Climat	M	47.0	-.28
	F	48.0	
Risque	M	39.3	-.96
	F	41.4	
Liberté	M	45.0	-.18
	F	45.0	
Participation	M	39.0	-.37
	F	40.0	
Sécurité	M	42.4	-1.10
	F	45.0	
Expressivité	M	41.0	-.64
	F	42.0	
Impressivité	M	39.0	-.75
	F	40.3	

* $p < .05$

Tableau 12
Corrélations obtenues au pré-test entre
les neuf échelles du Questionnaire
de Valeurs d'Education
(N = 35)

Echelles	A	B	C	D	E	F	G	H	I
A Statut									
B Réalisation	.29*								
C Climat	.56***	.65***							
D Risque	.36*	.56***	.27						
E Liberté	.36*	.32*	.21	.38**					
F Participation	.09	.24	.29*	.56***	.14				
G Sécurité	.51***	.46**	.54***	.16	.14	.10			
H Expressivité	.36*	.50***	.34*	.87***	.66***	.75***	.17		
I Impressivité	.84***	.56***	.85***	.32*	.29*	.19	.81***	.35*	

*** p < .001

** p < .01

* p < .05

Tableau 13
 Corrélations obtenues au post-test entre
 les neuf échelles du Questionnaire
de Valeurs d'Education
 (N = 35)

Echelles	A	B	C	D	E	F	G	H	I
A Statut									
B Réalisation	.14								
C Climat	.61***	.39**							
D Risque	.13	.52***	.03						
E Liberté	.51***	.17	.18	.33*					
F Participation	.03	.40**	.13	.57***	.17				
G Sécurité	.65***	.47**	.66***	.10	.45**	.18			
H Expressivité	.29*	.48**	.15	.82***	.66***	.78***	.33*		
I Impressivité	.88***	.37**	.86***	.10	.44**	.12	.87***	.30*	

*** $p < .001$

** $p < .01$

* $p < .05$

Tableau 14

Corrélations obtenues au pré-test entre les
styles de valorisation (Q.V.E.) et
les échelles du T.S.C.S.
(N = 35)

<u>T.S.C.S.</u> Echelles	<u>Q.V.E.</u>	
	Style expressif	Style impressif
Identité	.22	.09
Satisfaction de soi	.23	-.19
Comportement	.06	-.01
Soi physique	.16	-.13
Soi personnel	.15	-.03
Soi moral-éthique	.17	-.13
Soi familial	.01	.01
Soi social	.33*	-.05
Total P	.20	-.08
Critique de soi	.15	.12
Rapport vrai/faux	.28*	.38 **
Conflit total	-.15	-.16
Conflit net	.27	.34 *
Variabilité totale	-.31*	.25
Variabilité des lignes	-.27	.19
Variabilité des colonnes	-.28*	.25

** $p < .01$

* $p < .05$

Tableau 14
(suite)

Corrélations obtenues au pré-test entre les
styles de valorisation (Q.V.E.) et
les échelles du T.S.C.S.
(N = 35)

<u>T.S.C.S.</u> Echelles	<u>Q.V.E.</u>	
	Style expressif	Style impressif
Distribution	.04	.01
Désordres de la personnalité	.25	-.07
Psychotique	-.02	.04
Intégration de la personnalité	.34 *	.04
Adaptation générale	.16	-.01
Troubles de la personnalité	.07	-.05
Névrose	.31 *	-.06

* $p < .05$

Tableau 15

Corrélations obtenues au post-test entre les
styles de valorisation (Q.V.E.) et
les échelles du T.S.C.S.
(N = 35)

<u>T.S.C.S.</u> Echelles	<u>Q.V.E.</u>	
	Style expressif	Style impressif
Identité	.16	.16
Satisfaction de soi	.09	-.23
Comportement	-.02	-.05
Soi physique	.14	.17
Soi personnel	-.13	-.36 *
Soi moral-éthique	.10	-.15
Soi familial	-.14	.01
Soi social	.49 ***	.13
Total P	.10	-.03
Critique de soi	.29 *	.29 *
Rapport vrai/faux	.20	.19
Conflit total	.04	.11
Conflit net	.10	.19
Variabilité totale	-.31 *	.02
Variabilité des lignes	-.19	.06
Variabilité des colonnes	-.39 **	-.05

*** p < .001

** p < .01

* p < .05

Tableau 15
(suite)

Corrélations obtenues au post-test entre les
styles de valorisation (Q.V.E.) et
les échelles du T.S.C.S.
(N = 35)

<u>T.S.C.S.</u> Echelles	<u>Q.V.E.</u>	
	Style expressif	Style impressif
Distribution	.01	.11
Désordres de la personnalité	.01	-.19
Psychotique	-.22	-.36*
Intégration de la personnalité	.13	-.12
Adaptation générale	.17	.08
Troubles de la personnalité	-.09	-.26
Névrose	.13	.01

* $p < .05$

Tableau 16

Corrélations obtenues au pré-test entre les dimensions liberté, participation et statut du Q.V.E. et les échelles du T.S.C.S.
(N = 35)

<u>T.S.C.S.</u> Echelles	<u>Q.V.E.</u>		
	Liberté	Participation	Statut
Identité	.12	.18	.03
Satisfaction de soi	.27	-.01	-.22
Comportement	.03	-.01	-.16
Soi physique	.24	.06	-.13
Soi personnel	.09	-.09	-.16
Soi moral-éthique	.23	.02	-.22
Soi familial	-.01	-.01	-.05
Soi social	.21	.21	-.11
Total P	.19	.06	-.16
Critique de soi	.11	.23	.31*
Rapport vrai/faux	-.08	.39 **	.29*
Conflit total	-.17	-.10	-.20
Conflit net	-.20	.45 **	.22
Variabilité totale	-.31*	-.19	.27
Variabilité des lignes	-.31*	-.10	.23
Variabilité des colonnes	-.22	-.24	.25

**p < .01

*p < .05

Tableau 16
(suite)

Corrélations obtenues au pré-test entre les dimensions liberté, participation et statut du Q.V.E. et les échelles du T.S.C.S.
(N = 35)

<u>T.S.C.S.</u> Echelles	<u>Q.V.E.</u>		
	Liberté	Participation	Statut
Distribution	.06	-.11	-.02
Désordres de la personnalité	.13	-.14	-.24
Psychotique	-.17	-.01	-.06
Intégration de la personnalité	.39 **	.17	.07
Adaptation générale	.16	.05	-.12
Troubles de la personnalité	.12	-.11	-.20
Névrose	.16	.26	-.01

**p < .01

Tableau 17

Corrélations obtenues au post-test entre les dimensions liberté, participation et statut du Q.V.E. et les échelles du T.S.C.S.
(N = 35)

<u>T.S.C.S.</u> Echelles	<u>Q.V.E.</u>		
	Liberté	Participation	Statut
Identité	.03	.17	.10
Satisfaction de soi	.05	.02	-.19
Comportement	-.10	.01	-.13
Soi physique	.08	.08	.14
Soi personnel	-.21	-.09	-.46 **
Soi moral-éthique	.01	.06	-.14
Soi familial	-.19	-.01	.01
Soi social	.32 *	.37 **	.06
Total P	-.01	.09	-.08
Critique de soi	.38 **	.09	.39 **
Rapport vrai/faux	.16	.20	.16
Conflit total	-.01	-.04	.09
Conflit net	.09	.12	.11
Variabilité totale	-.31 *	-.20	-.05
Variabilité des lignes	-.21	-.10	.02
Variabilité des colonnes	-.36 *	-.28 *	-.13

** p < .01

* p < .05

Tableau 17
(suite)

Corrélations obtenues au post-test entre les dimensions liberté, participation et statut du Q.V.E. et les échelles du T.S.C.S.
(N = 35)

<u>T.S.C.S.</u> <u>Echelles</u>	<u>Q.V.E.</u>		
	Liberté	Participation	Statut
Distribution	-.02	-.01	.05
Désordres de la personnalité	-.08	.05	-.25
Psychotique	-.33*	-.08	-.41 **
Intégration de la personnalité	.08	.10	-.06
Adaptation générale	.05	.16	.01
Troubles de la personnalité	-.14	-.01	-.36 *
Névrose	-.01	.15	.06

** $p < .01$

* $p < .05$

Remerciements

L'auteur désire exprimer sa reconnaissance à son directeur de mémoire, madame Micheline Dubé, D.Ps., professeur, à qui il est redevable d'une assistance constante et éclairée.

Il tient à souligner également la collaboration de monsieur André Pellerin, Ph.D., professeur, pour la réalisation des traitements statistiques.

Références

- AGGARWAL, Y.P., SINGH, M. (1974). A study of locus of control and self-concept of front-benchers and back-benchers. Manas, 21, (No. 2), 1-7.
- AITKEN, M.J. (1982). Self-concept and functional independence in the hospitalized elderly. The american journal of occupational therapy, 36, 234-250.
- ANGYAL, A. (1941). Foundations for a science of personality. New York: Commonwealth Fund.
- ASHCRAFT, C., FITTS, W.H. (1964). Self-concept change in psychotherapy. Psychotherapy, 1, 115-118.
- AUBERT, J.M. (1975). La femme: antiféministe et christianisme. Paris: Cerf/Desclée.
- BACKES-THOMAS, M. (1979). Image de l'homme et de la femme: perspectives psychanalytique et culturelle. Bulletin de psychologie, 32, 301-307.
- BEEBE, J.S. (1970). Self-concept and internal-external control in children and adolescents. Dissertation abstracts international, 31, 4966-4967.
- BURKE, R.J., WEIR, T. (1978). Sex differences in adolescent life stress, social support, and well-being. The journal of psychology, 98, 277-288.
- BURNS, R.B. (1979). The self concept in theory, measurement, development and behaviour. New York: Longman.
- CARON, A., DUPRIEZ, F., ROY, M.A. (1981). La vierge-mère: modèle de la femme chrétienne. Sciences religieuses, 10, 399-419.
- CHANDLER, T.A. (1976). A note on the relationship of internality-externality, self-acceptance, and self-ideal discrepancies. The journal of psychology, 94, 145-146.
- COMBS, A., SNYGG, D. (1959). Individual behavior: a perceptual approach to behavior. New York: Harper and brothers.

- COOLEY, C.H. (1902). The social self: on the varieties of self-feeling, in C. Gordon, K.J. Gergen (Ed.): The self in social interaction. Vol. I: Classic and contemporary perspectives (pp. 137-143). New York: Wiley.
- COOPERSMITH, S. (1967). The antecedents of self-esteem. San Francisco: Freeman.
- COTE, N. (1977). Lieu de contrôle interne-externe et style de valorisation de l'étudiant de niveau secondaire. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.
- DESPARD-LEVEILLEE, L. (1977). Actualisation de soi et style de valorisation dans le secteur de l'éducation. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.
- DONOVAN, D.M., SMYTH, L., PAIGE, A.B., O'LEARY, M.R. (1975). Relationship among locus of control, self-concept and anxiety. Journal of clinical psychology, 31, 682-684.
- DUBE-BERNIER, M. (1974). Questionnaire de valeurs d'éducation: étude de la validité de contenu des facteurs statut et influence; milieu, climat et ambiance; risque et défi. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.
- DUBE-BERNIER, M. (1979). Les rapports entre le choix professionnel et la valorisation dans une optique évolutive et différentielle. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- DUMAIS, M. (1979). Les femmes théologiennes dans l'Eglise. Sciences religieuses, 8, 191-196.
- DUPONT, R.M. (1971). Valeurs de travail d'étudiants en droit, en génie et en psychologie. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- ERIKSON, E. (1959). Identity and the life cycle: psychological issues. New York: International universities press.
- ERIKSON, E. (1968). Identity, youth and crisis. New York: Norton.
- FITTS, W.H. (1965). Tennessee self concept scale. Nashville: Counselor recording and tests.
- FITTS, W.H. (1972). The self concept and behavior: overview and supplement. Nashville: Counselor recording and tests.

- FITTS, W.H. et al. (1971). The self concept and self actualization, studies on the self concept. Nashville: Counselor recording and tests.
- FOULKES, D., FOULKES, S.H. (1965). Self-concept, dogmatism, and tolerance of trait inconsistency. Journal of personality and social psychology, 2, 104-110.
- FRIEDBERG, R.D. (1982). Locus of control and self-concept in a status offender population. Psychological reports, 50, 289-290.
- GABLE, R.K., LASALLE, A.J., COOK, K.E. (1973). Dimensionality of self perception: T.S.C.S.. Perceptual and motor skills, 36, 551-560.
- GENDLIN, E.T. (1964). Une théorie du changement de la personnalité. Montréal: Edition du centre interdisciplinaire de Montréal, 1970.
- GENDLIN, E.T. (1967). Values and the process of experiencing, in A.R. Mahrer (Ed.): The goals of psychotherapy (pp. 180-206). New York: Appleton century crofts.
- GOFFMAN, E. (1959). The presentation of self in everyday life. Garden city, New York: Doubleday Anchor.
- HAMEL, C. (1973). Vers une définition opérationnelle du concept de valeur de travail: synthèse théorique et application pratique en milieu québécois. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- HAMILTON, D.L. (1971). A comparative study of five methods of assessing self-esteem, dominance, and dogmatism. Educational and psychological measurement, 31, 441-452.
- HEALEY, G.W., DEBLASSIE, R.R. (1974). A comparison of negro, anglo, and spanish-american adolescents self concepts. Adolescence, 9, 15-24.
- HESS, A.K., LINDNER, R. (1973). Dogmatism and self-esteem: a negative relationship confirmed. Psychological reports, 32, 158.
- HILL, W.F. (1960). Learning theory and the acquisition of values. Psychological review, 67, 317-331.

- JERSILD, A. (1952). In search of self. New York: Teachers college press, Columbia university, 1968.
- JONES, E.E., GERARD, H.B. (1967). Foundations of social psychology. New York: Wiley.
- KLUCKHOHN, C. (1951). Values and value-orientations in the theory of action: an exploration in definition and classification, in E. Parsons, E.A. Shils (Ed.): Toward a general theory of action (pp. 388-434). New York: Harper.
- KLUCKHOHN, C., STRODTBECK, F.L. (1961). Variations in value orientations. Evanston: Row, Peterson.
- LALLEMAND, V. (1978). Relation entre les valeurs d'éducation et les concentrations d'étudiants de niveau collégial. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.
- LAMARCHE, L. (1968). Validation de la traduction du T.S.C.S.. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.
- LARSEN, K.S., SCHWENDIMAN, G. (1969). Authoritarianism, self-esteem and insecurity. Psychological reports, 25, 229-230.
- LECKY, P. (1945). Self consistency: a theory of personality, in C. Gordon, K.J. Gergen (Ed.): The self in social interaction. Vol. I: Classic and contemporary perspectives (pp. 97-98). New York: Wiley.
- L'ECUYER, R. (1975). La gènèse du concept de soi: théorie et recherche. Sherbrooke: Naaman.
- L'ECUYER, R. (1978). Le concept de soi. Paris: Presses universitaires de France.
- LEE, D.E., EHRLICH, H.J. (1971). Beliefs about self and others: a test of the dogmatism theory. Psychological reports, 28, 919-922.
- LELIEVRE, L. (1976). Etude comparative des valeurs d'éducation des étudiants des secteurs d'enseignement secondaire privé et public. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.
- LESPERANCE, J. (1974). Q.V.E.: étude de l'homogénéité des items et de la consistance interne des échelles D.P., I. et P.. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.

- LEVASSEUR, J. (1974). Questionnaire de valeurs d'éducation: étude de l'homogénéité des items et de la consistance interne des échelles S.I., M.A. et R.D.. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.
- LORANGE, C. (1976). L'estime de soi, l'intégration de la personnalité et le style de valorisation en éducation. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.
- MARTIN, A.C. (1976). Self-concept, self-actualization and occupational prestige aspirations of black college students in the Virgin islands. Dissertation abstracts international, 37, (No 7-A), 4136-4137.
- MASLOW, A.H. (1954). Motivation and personality. New York: Harper.
- MASLOW, A.H. (1967). Neurosis as a failure of personal growth. Humanitus, 3, 153-170.
- MEAD, G.H. (1934). L'esprit, le soi et la société. Paris: Presses universitaires de France, 1963.
- MERTENS, H.E. (1982). Feminist theology. Theology digest, 30, 103-106.
- MOSSMAN, B.M., ZILLER, R.C. (1968). Self-esteem and consistency of social behavior. Journal of abnormal psychology, 73, 363-367.
- NOURRY, C. (1983). Actualisation de soi et styles de valorisation: une étude corrélationnelle. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- ORGAN, D.W. (1973). Locus of control and clarity of self-concept. Perceptual and motor skills, 37, 100-102.
- OUELLET, G. (1973). Relations entre les valeurs de travail et de loisir d'étudiants de niveau collégial et universitaire. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- PERRON, J. (1972). Psychologie des valeurs: résultats et visées d'un programme de recherche en milieu québécois. Conseiller canadien, 6, 83-94.
- PERRON, J. (1973). Les valeurs en éducation: vers un portrait psycho-social de l'étudiant québécois. Document inédit, Université de Montréal.

- PERRON, J. (1974). Introduction à la psychologie des valeurs. Document inédit, Université de Montréal.
- PERRON, J. (1975). Les valeurs de notre système d'éducation: version d'adolescents. L'école coopérative, 30, 24-30.
- PERRON, J. (1981). Valeurs et choix en éducation. St-Hyacinthe, Québec: Edisem.
- PERRON, J., CAOUCETTE, C.E., BOULARD, R. (1981). Le pluralisme en éducation: fondements axiologiques et attitudeaux. Document inédit, Université de Montréal.
- PHILLIPS, R.E. (1969). Student activities and self-concept. Journal of negro education, 38, 32-37.
- PIAGET, J. (1954). The child's construction of reality. New York: Basic books.
- POULIN, N. (1975). Le paradigme de l'ouverture et de la fermeture à l'expérience chez Gendlin et Shostrom: étude critique. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.
- RAIMY, V.C. (1948). Self-reference in counseling interviews. Journal of consulting psychology, 12, 153-163.
- RATHS, L.E., HARMIN, M., SIMON, S.B. (1978). Values and teaching. Columbus: Charles E. Merrill.
- REDDY, W.B., BEERS, T. (1977). Sensitivity training... and the healthy become self-actualized. Small group behavior, 8, 525-532.
- ROBICHAUD, G. (1974). Questionnaire de valeurs d'éducation: étude de la validité de contenu des facteurs de réalisation de soi et développement personnel, d'individualisation et de participation. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.
- ROGERS, C.R. (1951). Client-centered therapy, its current practice, implications and theory. Boston: Houghton Mifflin.
- ROGERS, C.R. (1961). On becoming a person. Cambridge: Riverside press.
- ROGERS, C.R. (1964). Toward a modern approach to values: the valuing process in the mature person. Journal of abnormal and social psychology, 68, 160-167.

- ROGERS, C.R. (1965). Psychothérapie et relations humaines. Paris: Publications universitaires, Louvain.
- ROKEACH, M. (1960). The open and closed mind. New York: Basic books.
- ROKEACH, M. (1973). The nature of human values. New York: Free press.
- ROTTER, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological monograph: general and applied, 80, 1-28.
- RULE, B.G., HEWITT, D. (1970). Factor structure of anti-semitism, self-concept, and cognitive structure. Personality: an international journal, 1, 319-332.
- RUSSELL, J.K. (1974). A study of the relationships between self-actualization, self-concept and self-disclosure. Dissertation abstracts international, 35, (No 3-B), 1395.
- SCHEIBE, K.E. (1970). Beliefs and values. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- SKINNER, B.F. (1972). L'analyse expérimentale du comportement. Bruxelles: Dessart.
- SNYGG, D., COMBS, A.W. (1949). Individual behaviour: a new frame of reference for psychology. New York: Harper.
- ST-ONGE, L. (1979). Représentations axiologiques du travail et biculturalisme québécois: profils d'étudiants de niveau collégial. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- STREET, C.P. (1976). Changes in self-esteem, dependency and depression as a result of participation in a self-esteem building workshop. Dissertation abstracts international, 37, (No 3-B), 1418-1419.
- SULLIVAN, H.S. (1953). The interpersonal theory of psychiatry. New York: Norton.
- SUPER, D. (1963). Self concept in vocational development, in D. Super et al. (Ed.): Career development: the self concept theory. New York: Teachers college.
- SYMONDS, P.M. (1951). The ego and the self. New York: Appleton-century-crofts.

- TOULOUSE, J.M. (1968). Changement du concept de soi et structures de groupe dans le cadre d'une expérience de sensibilisation aux relations humaines. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- TOULOUSE, J.M. (1971). Mesure du concept de soi (T.S.C.S.), manuel d'instruction (adaptation française). Document inédit, Université de Montréal.
- TROW, W.C. (1953). The value concept in educational psychology. Journal of educational psychology, 44, 449-462.
- VACCHIANO, R.B., STRAUSS, P.S., SCHIFFMAN, D.C. (1968). Notes and comments: personality correlates of dogmatism. Journal of consulting and clinical psychology, 32, 83-85.
- WALFISH, S., MYERSON, M. (1980). Sex role identity and attitudes toward sexuality. Archives of sexual behavior, 9, 199-203.
- WALLON, H. (1963). Les étapes de la personnalité chez l'enfant. Enfance, 1, 73-78.
- WALSH, W.B., OSIPOW, S.H. (1973). Career preferences, self-concept, and vocational maturity. Research in higher education, 1, 287-295.
- WELLS, L.E., MARWELL, G. (1976). Self-esteem: its conceptualization and measurement. London: Sage publications
- WILLIAMS, R.M. (1968). Values, in D.L. Sils (Ed.): International encyclopedia of the social sciences (pp. 283-287). New York: Collier & MacMillan.
- WILLIAMS, R.M. (1971). Change and stability in values and value systems, in B. Barber, A. Inkeles (Ed.): Stability and social change. Boston: Little, Brown.
- WILLS, B.S. (1974). Personality variables which discriminate between groups differing in level of self-actualization. Journal of counseling psychology, 21, 222-227.
- WYLIE, R.C. (1979). The self-concept. Volume II: Theory and research on selected topics (2e éd. rev.). Lincoln: University of Nebraska press.
- YARWORTH, J.S., GAUTHIER, W.J. (1978). Relationship of student

self-concept and selected personal variables to participation in school activities. Journal of educational psychology, 70, 335-344.

ZILLER, R.C. (1973). The social self. New York: Pergamon.